

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE FORMADORAS DE PROFESSORES:
O CONTRIBUTO DO MODELO DE
FORMAÇÃO DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA**

Regina Ângela Esteves da Justa Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação
Dissertação orientada pelas Professoras Doutoradas
Ana Paula Viana Caetano e Isabel Maria Pimenta Freire

2021

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

João Cabral de Melo Neto

Este trabalho é dedicado a todos os professores formadores que lutam pela educação.

Agradecimentos

Minha profunda gratidão a algumas pessoas que trouxeram-me até aqui, acolheram-me quando nem mesmo eu acreditava ser possível concluir esse percurso e este trabalho:

Inicialmente expresso todo o meu afeto e gratidão à Profa. Dra. Isabel Freire e à Profa. Dra. Ana Paula Caetano, por me receberem, pelos desafios oferecidos, escuta atenciosa, paciência e maestria. Aos meus pais, que sempre e diante de constantes sacrifícios, deram-me além da vida, o amor. De minha mãe agradeço a herança da resiliência e a força para não desistir diante dos desafios; de meu pai, agradeço os olhos verdes e a leveza de encarar as *nuances* da vida! E aos meus quatro irmãos pelas lutas já vencidas e o bem-querer que todos têm por mim.

Ao meu grande amor Paulo, que me tem amado com palavras, atitudes, poesia e cuidados por mais de trinta anos, foi enlaçada nesse amor, que só me dá contentamentos, que eu consegui chegar até aqui.

À minha filha Isabel que, além de ter sido minha companheira no tempo em que estive em Lisboa para as aulas no Instituto de Educação, aceitou também os momentos de minha ausência, compreendendo sempre meu afeto e amor, sem titubear. Por várias vezes foi o seu sorriso que me confortou.

Aos Mestres e professores que deram sentido à minha escolha profissional e fizeram parte da minha formação. Sem eles eu jamais teria permanecido na educação, movida por tanta paixão e zelo. Em especial à Adriana Flávia Santos de Oliveira Lima pela sua intensidade na prática de estudos de grupo no cotidiano do Colégio Oliveira Lima, Maria Roserice Chagas pela afetividade e confiança e Rubens Nascimento da Luz por sempre ter acreditado em mim e ser um grande apoiador de sonhos. Mesmo em diferentes épocas e escolas, foram meus superiores na esfera profissional e acreditaram no meu trabalho, dando-me oportunidades para crescer e investindo na minha formação.

Às professoras formadoras que se dispuseram participar deste trabalho concedendo-me seu tempo para dar entrevistas e solicitamente partilhando suas trajetórias.

Às amigas com quem pude contar e tenho laços de fraternidade, na alegria são amigas e na angústia sempre me foram irmãs. Para a realização deste trabalho em especial, Socorro Acioli com sua maestria e dedicação em relação à organização. E a pessoa que esteve comigo nesses últimos trinta anos e também nos últimos meses, tanto navegando nos verdes mares do Brasil, como entre as colinas de Lisboa, Tâmara Bezerra, minha maior gratidão.

Ao príncipe da Paz que é Jesus minha eterna gratidão.

Abstract

This work shares the importance of the educator Lauro de Oliveira Lima, creator of a pedagogical approach called: Psychogenetic Method, based on the studies of the scientist Jean Piaget. In which it presents a new look and an innovative model of continuous teacher training. The educator's theoretical and practical work has become a reference for teacher educators in Brazil. The study presented here aimed to understand the perspectives of teachers trained at Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, in Fortaleza, in the Brazilian state of Ceará; about two aspects of Lauro de Oliveira Lima's work - education and training. The research was developed based on biographical reports of eight teachers of children in training during the nineties, in the referred institution. Currently, they all work as teacher educators in several other places. The theoretical assumptions of this work are in the fields of continuous teacher training, teacher training and research training models, based on the debate about the teacher's trainer image as an agent and collaborator of a training project in context. In line with the outlined purposes, an empirical study was developed methodologically based on a qualitative research approach, with biographical inspiration. The participants revealed the learning carried out in the context in which they were teachers and the learning exchange experience to pedagogical practice with the children at the time, as well as to the current practice of management and organization of teacher training. The learning environment promoted by the conception of the educator in the context of the institution was identified, namely for the professional development of these teachers, both as a motivation for the career and for the conceptions developed about education and training. The analysis of the data allowed the understanding of the importance of initial and continuous training for a great part of these educators, who identified the knowledge generated by immersion in the institution as constructs for their professional development, generated by a culture of self-education and the potential of a hetero-training learning environment. In this way, it was possible to answer the research goals and verify the existence of a training model and a pedagogical model, recognized as support for the learning promoted from the management and organization of the training experienced at Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, since Lauro de Oliveira Lima's work.

Keywords: In-service teacher training, Teacher Trainers, Research training, Biographical Method, Training Models, Lima Lauro Oliveira.

Resumo

Este trabalho partilha a importância do educador Lauro de Oliveira Lima, criador de uma abordagem pedagógica denominada Método Psicogenético, a partir dos estudos do cientista Jean Piaget. Por meio desta abordagem, ele apresenta um novo olhar e um inovador modelo de formação contínua de professores. O trabalho teórico e prático do educador tornou-se uma referência para os formadores de professores no Brasil. O estudo aqui apresentado teve como finalidade compreender as perspectivas de professoras formadas no Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, em Fortaleza, no estado brasileiro do Ceará, acerca de duas vertentes da obra de Lauro de Oliveira Lima — a educação e a formação. A investigação foi desenvolvida a partir de relatos biográficos de oito professoras de crianças em formação durante a década de noventa, na referida instituição. Atualmente, todas atuam como formadoras de professores em diversos outros espaços. Os pressupostos teóricos deste trabalho situam-se nos campos da formação contínua de professores, da formação de formadores de professores e em modelos de formação pela pesquisa, a partir do debate da figura do formador de professores como agente e colaborador de um projeto de formação em contexto. Em consonância com as finalidades traçadas, foi desenvolvido um estudo empírico, metodologicamente situado numa abordagem qualitativa de investigação, com inspiração biográfica. As participantes revelaram as aprendizagens realizadas no contexto em que eram professoras e a transferência dessas aprendizagens para a prática pedagógica com as crianças à época, bem como para a própria prática atual de gestão e organização da formação de professores. Identificou-se as aprendizagens promovidas pela concepção do educador no contexto da instituição, designadamente para o desenvolvimento profissional dessas professoras, tanto como motivação para a carreira quanto para as concepções desenvolvidas acerca da educação e da formação. A análise dos dados permitiu a compreensão da importância da formação inicial e contínua para a maioria dessas educadoras. Tais informações identificaram os saberes gerados pela imersão na instituição como constructos para o seu desenvolvimento profissional, gerados por uma cultura de autoformação e pelo potencial de um ambiente de heteroformação. Desse modo, foi possível responder aos objetivos da investigação e constatar a existência de um modelo de formação e um modelo pedagógico, reconhecidos como suporte para as aprendizagens promovidas a partir da gestão e organização da formação vivenciada no Centro Experimental e Educacional Jean Piaget a partir da obra de Lauro de Oliveira Lima.

Palavras-Chave: Formação contínua de professores, Formadores de Professores, Formação pela pesquisa, Método Biográfico, Modelos de Formação, Lauro de Oliveira Lima.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Abstract	iv
Resumo	v
Índice de Quadros e Anexos	viii
Siglas e Abreviaturas	ix
Introdução	xi
CAPÍTULO 1	1
<i>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – DOIS CONCEITOS ENTRELACADOS</i>	<i>1</i>
1.1. Conceitos de formação e formação contínua	1
1.2. Modelos e princípios orientadores da formação contínua	7
1.3. Modelos pedagógicos e formação de professores	14
CAPÍTULO 2	25
<i>A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES</i>	<i>25</i>
2.1. Discussão dos conceitos de formador e de formador de professores	25
2.2. A formação docente, os saberes profissionais e a epistemologia da prática.	30
2.3. O formador no modelo de Formação pela pesquisa	36
CAPÍTULO 3	46
<i>O CONTRIBUTO DO EDUCADOR LAURO DE OLIVEIRA LIMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</i>	<i>46</i>
3.1. Aspectos biográficos	46
3.2. A sua visão da educação e da formação – Fundamentos Teóricos -Filosóficos	57
3.3. O C.E.L.O.L. e o seu papel na formação de professores de formadores	65
CAPÍTULO 4	80
<i>METODOLOGIA</i>	<i>80</i>
4.1. Problemática e questões de pesquisa	80
4.2. Abordagem metodológica	83
4.3. Contexto e participantes	87
4.4. Instrumentos de recolha de dados	88
4.5. Análise de conteúdo	91
CAPÍTULO 5	95
<i>APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</i>	<i>95</i>
5.1. Motivação para a docência	95
5.2. A experiência docente no C.E.L.O.L.	103
5.3. Ser formadora	138
CONCLUSÃO	161
Referências Bibliográficas	169
ANEXOS	178

Índice de Quadros e Anexos

Anexo – 1 Guião da Entrevista

Anexo – 2 Autorização atualizada da direção do Centro Educacional Lauro Oliveira Lima para realização da pesquisa e publicação do Trabalho

Anexo – 3 Quadro de Modelos de formação de professores do artigo de Manuela Esteves

Anexo – 4 Quadro comparativo Método Psicogenético

Anexo – 5 Quadro de Dispositivos de Formação

Anexo – 6 Quadro de pre-ocupações das Professoras

Siglas e Abreviaturas

C.E.E.J. P -- Centro Experimental e Educacional Jean Piaget (cidade do Rio de Janeiro)

C.E.L.O. L -- Centro Educacional Lauro de Oliveira Lima (cidade de Fortaleza)

CADES -- Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário

INEP -- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB -- Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC -- Ministério da Educação

PABAE -- Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar

PROFA -- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEDUC- CE -- Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SME -- Secretaria Municipal da Educação

USAID -- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Introdução

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social.

(Freire, P., 2000, p. 54)

O presente estudo teve como foco de pesquisa compreender as perspectivas de professoras formadas no Centro Educacional Lauro Oliveira Lima acerca de duas vertentes da obra de Lauro de Oliveira Lima - educação e formação. O referido Centro é a instituição de formação na qual se insere o Colégio Oliveira Lima, localizado na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, no qual atuou o grupo de educadoras participantes deste trabalho. O trabalho empírico realizado visou dar contribuições à compreensão do legado teórico e prático da obra de Lauro de Oliveira Lima para a formação dos formadores que atuam em diferentes áreas da educação, a partir dos pontos de vistas de oito professoras formadoras.

Lauro de Oliveira Lima foi um educador brasileiro nascido na cidade de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, em 12 de abril de 1921. Foi um dos maiores expoentes e pesquisadores da teoria de Jean Piaget e da sua obra, espalhando os estudos do cientista para o contexto da educação brasileira desde a década de 1950 (Bello, 2010).

Em meados de 1950, o Ministério da Educação e Cultura deu início à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, denominada de CADES. A referida campanha apontou como meta a melhoria do ensino secundário, sendo liderada pelo professor Lauro de Oliveira Lima. A atuação e a prática do educador focaram-se na formação dos educadores, bem como no desenvolvimento de estudos relacionados à promoção de métodos de ensino e programas de curso. O professor Lauro de Oliveira Lima era o educador e técnico responsável pelas ações de formação docente da citada CADES (Savianni, 2019).

Ele também atuou no ensino superior, como palestrante e responsável pelo grupo de estudos denominado de *Capta Plana*, além de ter sido responsável por projetos de formação de professores em vários estados do Brasil na década de 1950. Publicou vários livros, com destaque para a obra *A*

Escola Secundária Moderna; organização, métodos e processos, publicada em 1962 pela editora Fundo de Cultura, prefaciada por Anísio Teixeira (1900-1971)¹.

Oliveira Lima desenvolveu uma abordagem pedagógica denominada de Método Psicogenético, baseada na Epistemologia Genética de Jean Piaget (Vasconcelos, 1996), obtendo, em 1972, o consentimento e o apoio do próprio Jean Piaget para abrir o Centro Experimental e Educacional de Pesquisas Jean Piaget na cidade do Rio de Janeiro. A partir disso, deu início à Escolinha *A Chave do Tamanho*, espaço educativo em que as práticas pedagógicas do Método Psicogenético seriam desenvolvidas. Logo em seguida, na década de 1980, fundou também outra sede da Escola na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, que posteriormente passaria a ser chamada de Colégio Oliveira Lima.

A busca da compreensão do significado atribuído à obra de Lauro de Oliveira Lima para professoras formadoras, bem como a relevância da abordagem do educador para o contexto da formação de professores, deu-se, principalmente, pelo fato de suas concepções apontarem a formação contínua como de suma importância para a educação, principalmente por indicar que o foco do trabalho não deve centrar-se na figura do professor. Na concepção de Lauro, o aluno atua de forma participativa no próprio processo de aprendizagem, contrariando o antigo modelo tradicional de transmissão e memorização de conteúdos.

Este estudo foi pautado na seguinte pergunta de partida: que significado atribuem à sua formação as professoras formadoras formadas, através do modelo de Lauro de Oliveira Lima?

Esta questão de partida foi desdobrada em duas questões de investigação, a saber:

- ✓ Como é que as professoras formadoras perspectivam o contributo desta formação para as suas trajetórias profissionais?
- ✓ Que relação estabelece entre esta formação e o desenvolvimento das suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente?

A fim de responder a tais questionamentos, o presente estudo teve o seguinte objetivo geral: compreender o significado que professoras formadoras atribuem à sua formação, através do modelo pedagógico de Lauro Oliveira Lima.

Este objetivo desdobrou-se nos dois objetivos seguintes:

- ✓ Perceber como veem o contributo desta formação para as suas trajetórias profissionais.

¹ Jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade crítica, em detrimento à memorização.

- ✓ Compreender a relação que estas professoras-formadoras estabelecem entre esta formação e o desenvolvimento de suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente.

Para responder às referidas questões e alcançar os objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa com um grupo de oito professoras que atuam na função de formadoras em diversas instituições de educação. As respectivas professoras formadoras contam com experiência entre cinco e dez anos como professoras de crianças, no já citado colégio, como um aspecto em comum em suas trajetórias biográficas, com destaque para o desempenho de atividades de formação contínua. Durante o período em que atuaram na referida escola, algumas também ocuparam cargos de gestão pedagógica. Atualmente, as referidas educadoras encontram-se na faixa etária entre 45 a 60 anos e todas elas acumulam mais de vinte anos de experiência profissional. Todas atenderam solicitamente ao convite para participar deste estudo.

Este trabalho enquadra-se na metodologia qualitativa de investigação (Bogdan & Biklen, 1994) e se insere no paradigma interpretativo, visto que busca compreender as interpretações e os significados que estas professoras formadoras atribuem às experiências formativas vividas no Centro Educacional Lauro Oliveira Lima – C.E.L.O. L, no quadro das suas trajetórias profissionais como professoras e como formadoras de professores.

A investigação inspirou-se também no método biográfico, amparando-se, principalmente, no aporte teórico de Josso (2010), Dominicé (2006) e Amado (2017). A opção pela temática de investigação aconteceu em decorrência pessoal da investigadora, por duas ordens de razões. Por um lado, atua como formadora de formadores no eixo de formação da escola pública do estado do Ceará, por meio da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Por outro, fez parte do corpo docente do Colégio Oliveira Lima. Assim, o estudo foi realizado tendo como ponto de partida vivências significativas da investigadora, a partir do que apontam os ensinamentos freireanos que abrem esta introdução. Desse modo, por meio da pesquisa, buscou-se perceber a importância do legado da escola na formação contínua de professores e de formadores, a partir do contributo da obra de Lauro de Oliveira Lima para a educação.

Os pressupostos teóricos que dão suporte a esta investigação estão pautados nos estudos e pesquisas contextualizados em duas grandes temáticas, que enquadram o modelo pedagógico de Oliveira Lima e os autores de referência do campo da formação de professores e formadores, tais como: Garcia (1999), Caetano (2015), Estrela e Estrela (2001), Nóvoa (2002), Tardif (2014), Freire, P. (2009), Imbernón (2004), Pimenta (2008), Esteves (2001), Paquay (2001) e demais autores reconhecidos pelos contributos para esse campo de pesquisa. Já em relação à obra de Lauro de Oliveira Lima, temos: Vasconcelos (1996), Saviani (2009), Guiraldelli Jr. (1990), Bello (2010).

Nessa perspectiva, esta investigação procurou compreender a formação docente como um processo complexo, não linear e imbricado na história de vida de sujeitos formandos e de seus formadores — e, ao mesmo tempo, dentro de um viés biográfico. Foi fundamental articular a fundamentação teórica com o estudo empírico, dedicando especial atenção à análise de dados, que no presente trabalho foi realizada por meio de análise categorial, indutiva, de tipo proposicional (Bardin, 2008). Após a análise de dados, procedeu-se a subsequente interpretação, possibilitando a construção de temas, na perspectiva de oferecer respostas às questões de investigação.

O trabalho organiza-se em cinco capítulos, sendo três de revisão da literatura e dois em que se apresenta o trabalho de campo. O capítulo 1 refere-se aos conceitos entrelaçados de formação e formação contínua, bem como explana modelos e princípios orientadores da formação continua e a relação entre modelos pedagógicos e modelos de formação de professores. O capítulo 2 dá ênfase à dupla identidade do professor e formador de professores e explora a formação docente, os saberes profissionais e a epistemologia da prática, bem como tece uma explanação a respeito do modelo de formação pela pesquisa. O capítulo 3 faz uma apresentação dos aspectos biográficos de Lauro de Oliveira Lima, contextualizando-o no cenário da educação brasileira e apontando seus fundamentos teóricos e filosóficos que dão sustentação à sua concepção de educação e de formação, por fim, à sua importância para a formação de formadores de professores. O capítulo 4 corresponde à apresentação da metodologia de investigação, justificando a abordagem qualitativa desta, designadamente o método biográfico (Dominicé, 2006) que lhe serviu de inspiração. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semidiretiva. As oito entrevistas foram conduzidas a partir de um guião norteador, estruturado a partir de preceitos éticos, considerando a singularidade e a subjetividade entre os investigados e a investigadora (Amado, 2017). Nesta parte do trabalho apresenta-se toda uma jornada de pesquisa, cujos resultados obtidos, por meio de análise e interpretação dos dados, são discutidos na conclusão do trabalho à luz do quadro teórico e das questões de investigação que o iluminaram.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – DOIS CONCEITOS ENTRELAÇADOS

1.1. Conceitos de formação e formação contínua

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. (...) Todavia, mantém-se uma ambiguidade, na medida em que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

(Josso, 1988, p.38)

Desde meados do século XX, principalmente nos centros de pesquisa e investigação, o debate sobre a educação e a sua relação com as formas de produção e organização do trabalho tornaram-se pautas recorrentes no âmbito das ciências humanas. A formalização dos processos de formação, que surgiu com a perspectiva tecnicista² da educação, permanece ancorada na ideia de que educar e formar são pressupostos de uma sociedade desenvolvida.

Todo esse debate sobre educação e formação surge em decorrência de múltiplas questões sociais, principalmente em relação ao impacto da educação/formação nas diversas transformações da sociedade, ou seja, o terreno da formação torna-se fecundo na busca por semear um futuro vindouro. A esse respeito, Nóvoa (1988) afirma que “independentemente de todas as transformações no modo como as sociedades foram concebendo (e se organizando), ao longo dos séculos, nas práticas da formação, um pressuposto manteve-se inalterável: educar é preparar no presente para agir no futuro” (p. 109).

O contexto histórico da ideia de formação como algo fundamental para o desenvolvimento da sociedade amplia-se já na segunda metade do século XX, reverberando diretamente na função social da escola e nas diversas atividades de escolarização. A esse respeito, Barroso (1997) defende:

A formação surge então como um instrumento necessário a adaptar os trabalhadores à mudança, quer quando dirigida para a resolução dos

² Oriunda dos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX, chegou ao Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. A perspectiva foi inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, a partir das quais dever-se-ia moldar o indivíduo e a sociedade às demandas industrial e tecnológica da época. Pautada na lógica do capitalismo, fez parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

chamados disfuncionamentos burocráticos quer como resultado da aplicação de novos princípios de organização da produção e do trabalho (p.69).

É a partir dessa vertente mercadológica que as práticas de formação ganharam destaque na busca por mudanças, como afirma Barroso (1997):

O desenvolvimento das teorias do capital humano, principalmente no pós-guerra, alimentou a convicção de que a elevação do “factor humano”, através da escolarização e da formação, era, nas nações como nas empresas, o agente primordial do crescimento económico (p.69).

Foi a partir dessa concepção de alargamento económico de mercado e desenvolvimento da sociedade que a formação tornou-se oportunidade para diversos tipos de modelos e estratégias de ensino baseados na mesma lógica escolar, ou seja, a tríade professor, aluno e escola. Em se tratando de processos de formação, a tríade se reconfigura: formador, formando e instituição formadora.

Regidos por esse mesmo padrão funcionalista de aprendizagem, o aluno/formando torna-se receptor de saberes transmissíveis, e o professor/formador atua enquanto sujeito que domina as técnicas e ferramentas a serem repassadas. Configura-se, assim, a perspectiva de capacitar sujeitos qualificados para o mercado, considerando que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber – fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Garcia, 1999, p.19).

Em seus estudos focados na formação docente, o autor apresenta uma relativização do próprio conceito de formação, ao apontar a existência de grande variedade de compreensão do seu significado etimológico, e justifica que “(...) o conceito de formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é susceptível de múltiplas perspectivas” (Garcia, 1999, p.19).

Se observada a partir do aspecto etimológico da palavra formação — do latim *formatio*, que significa dar forma a algo —, percebe-se que, no âmbito educacional, essa definição torna-se conservadora pela própria complexidade que a palavra acarreta. Ao ampliar essa discussão, Garcia (1999) afirma que a palavra pode ser designada tanto como substantivo quanto adjetivo; a variação se dá justamente conforme a abordagem, isto é, se esta se refere à formação propriamente dita ou ao aspecto formativo, por exemplo.

Ainda segundo o mesmo autor, é comum uma significativa associação do conceito de formação ao desenvolvimento pessoal, portanto, é frequente ser aplicado de acordo com a necessidade do contexto em que está inserido. O consenso em relação à necessidade de formação é notório, bem como aos fatores que podem influenciar os processos formativos, sobretudo na atual conjuntura da sociedade, em que a informação é cada vez mais acessível.

Na perspectiva de fortalecer sua argumentação, Garcia (1999) aponta as três tendências que se contrapõem, apresentadas na obra de Menze (1980). A primeira é oriunda de uma concepção mais filosófica que distancia o termo formação da linguagem técnica da educação, abrangendo várias significações e implicações metafísicas. Já na segunda tendência, o autor aponta que a ideia de formação não estaria limitada ao campo específico profissional, e sim presente em várias esferas da sociedade, tais como: formação de pais, formação de utentes etc.

Antes de avançar para a percepção do que seria a terceira tendência apontada pelo autor, é necessário ressaltar que o conceito de formação remete, por um lado, ao desenvolvimento de competências ou capacidades pessoais, como na formação para a cidadania, por exemplo. Por outro lado, atua especificamente no desenvolvimento de competências profissionais voltadas ao desenvolvimento de capacidades técnicas específicas, e não apenas aquelas ligadas a determinada profissão ou a determinado saber profissional, como é o caso da formação de médicos, arquitetos, professores e outros profissionais.

Diante dessa reflexão, importa perceber o fio condutor de um debate sobre o conceito de formação, visto que o mesmo corresponde a um processo de desenvolvimento que o ser humano percorre na busca por sua identidade plena, de acordo com determinados princípios e visões de mundo, constituídos ao longo da sua trajetória e a partir da realidade sociocultural em que se enquadra.

Desse modo, justifica-se a compreensão da terceira tendência, que aponta a formação como um fenômeno educativo, portanto, relacionado a um processo de intervenção na formação do sujeito, aquilo que pode ser fruto de uma procura voluntária do que este mais quer aprender. Razão pela qual o autor argumenta sobre a diferença entre educação e formação afirmando que “a educação é uma ação realizada a partir do exterior para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos” (Garcia, 1999, p.19). Porém, trata-se de uma escolha de um adulto que compreende a sua necessidade de buscar formação.

A partir da argumentação acima, percebe-se que a formação não está relacionada a um aspecto da infância, e em se tratando de contextos de formação profissional, ou seja, formação de adultos, compreende-se a afirmativa do autor de que “a formação aparece de novo como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas a cultura, a informação e ao trabalho” (*Ibidem*, p.11). Nessa perspectiva, o autor apresenta diversas teorias da formação, sendo que cada uma possui justificativa singular que permite o enquadramento do conceito de formação a partir de seus múltiplos sentidos e significados.

Na busca de apresentar o conceito de formação dentro da abordagem de uma educação para o desenvolvimento humano, outro aspecto importante, sublinhado pelo mesmo autor, diz respeito à

formação enquanto fenômeno de componente pessoal. Acerca disso, ele afirma que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991, citado por Garcia, 1999, p. 19). Portanto, o conceito de formação corresponde a um processo de desenvolvimento que o ser humano percorre na busca da sua identidade plena, de acordo com determinados princípios e com a realidade sociocultural em que se enquadra.

Compreende-se, portanto, que a formação assume diferentes *nuances* dependendo da atividade, seja esta de uma instituição que a organiza, seja do sujeito que, por escolha pessoal, busca formar-se. Como conclusão de seus estudos, o referido autor afirma a importância da compreensão da palavra a partir da dimensão do desenvolvimento humano, e não apenas na perspectiva técnica. Dessa forma, o termo não pode ser identificado e nem compreendido somente dentro de outros conceitos, tais como ensino, treino, capacitação ou educação.

A partir da obra do autor, depreende-se que a formação implica uma relação entre os aspectos pessoal e social de cada sujeito. Assim sendo, pode referir-se à instituição quando relacionada à entidade organizacional que realiza a atividade formativa. Segundo o autor, o termo merece ser atribuído às diversas correntes e enquadramentos teóricos das ciências humanas, já que está ligado tanto à capacidade da atividade formativa quanto à vontade de formação, ou seja, também relaciona-se à decisão de quem busca o próprio desenvolvimento. Trata-se, pois, de um fenômeno multidimensional para cuja compreensão concorrem diversas áreas do conhecimento — Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Política e até mesmo Filosofia.

Compreendendo os argumentos de Garcia (1999) citados até aqui, percebe-se que suas afirmativas são fortemente ampliadas pelo argumento de que os aspectos culturais e ideológicos tornam-se inerentes em um contexto formativo. Todo esse quadro de afirmativas dialoga com a argumentação de diversos outros pesquisadores que também buscaram um enquadramento conceitual do termo formação nas últimas décadas.

Segundo Moita (1992), “(...) o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio” (p.115).

O estabelecimento de um diálogo entre a argumentação dos dois autores leva à compreensão da existência de uma complexidade do termo formação, principalmente a partir dos aspectos epistemológicos.

Ainda sobre a compreensão acadêmica de conceituação do termo formação, vale destacar que, a partir da década de 1980, este passou a ser compreendido como um processo continuado, ou

seja, o conceito não finda-se na atividade formativa em si, visto que trata-se de um conjunto subsequente de experiências vivenciadas ao longo de toda a vida.

Pesquisadores de universidades francófonas, nomeadamente Finger (1988), Pineau (1988), Dominice (1988), Josso (1988), dentre outros, apresentam contributos significativos para a compreensão da formação como um processo, legitimando não tratar-se apenas de um campo específico da educação formal. Pesquisas no âmbito da Antropologia, Filosofia, Sociologia e outras ciências identificam a formação como esse percurso ao longo da vida construído numa perspectiva de diálogo com a própria identidade do sujeito. Em relação a esse aspecto identitário, Dominicé (1988) afirma:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (p.61).

Com fundamento nisso, pode-se constatar que a formação, enquanto processo, não se constitui como uma ação estanque e isolada, um mero evento na vida do formando, mas como um percurso de construção constante e de longo prazo, constituído pelo próprio sujeito em formação e resultante de suas experiências em interação com os outros. Dominicé (*Ibidem*) afirma que “(...) a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que demos à nossa vida se assemelha - se é preciso utilizar um conceito - ao que alguns chamam a identidade” (p.61).

Compreendendo que a formação é uma jornada percorrida ao longo da vida, o presente estudo busca reconhecer a formação docente na perspectiva postulada de que a formação contínua também é um processo continuado. Dessa forma, identifica-se que a docência é o exercício prático de um sujeito formado a partir da sua própria experiência de vida e da experiência dos sujeitos com quem convive, em articulação com o seu percurso formativo, que se inicia na formação inicial e se prolonga em formação contínua.

Em consonância com essa perspectiva, Charlier (2001) afirma “a formação inscreve-se no percurso profissional do professor. Ela extrai sua significação de suas experiências anteriores, dos seus êxitos e de suas derrotas. Ela assume um sentido em função de seus projetos pessoais e profissionais” (p.99). Formosinho (1991) estabelece uma relação de proximidade e comparação de conceitos:

O conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários, sendo que é oferecida à pessoa em condição de adultos,

com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação, por oposição as da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência (citado em Santos, 2013, p.37).

Desta afirmação afere-se que a experiência do sujeito, constituída de conteúdos oriundos do vivido, da implicação do docente no seu dia a dia, dos desafios apresentados em cada ato educativo vivenciado ao longo da sua trajetória, não pode ser desconsiderada na formação contínua. Pelo contrário, a experiência, enquanto prática e reflexão sobre a prática é um potente material que pode ser usado como ponto de partida para aprofundamento teórico no processo formativo. Como afirma (Nóvoa, 1992, p.25), “Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes”.

Para Rodrigues (2006), a formação profissional, numa perspectiva da formação contínua, é compreendida “(...) como um conjunto de atividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho” (p.34). A partir da autora, compreende-se que essa perspectiva de formação tem como objetivo subsidiar os professores por meio de um vasto campo de conhecimentos, investidos em capacidades e habilidades, possibilitando-lhes um melhor desempenho da sua atividade docente e, conseqüentemente, resultando na melhoria da qualidade educativa.

A partir dessa perspectiva, também afirma Lima (2001): “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. E ainda acrescenta e defende: “A formação contínua, como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana” (Lima, 2001, p.2).

Em consonância com essa visão crítico-emancipatória da formação contínua, a definição de Falsarella (2004, citado por Santos, 2007) sublinha a complexidade da formação formal, que, não podendo desligar-se da sua intencionalidade e da experiência, deve-se orientar para o desenvolvimento dos profissionais e das organizações a que pertencem. Assim, a autora define “a formação continuada como uma proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, sendo esta formação, uma prática coletiva e contínua que deve entender a escola como uma organização que aprende e se modifica” (p.34).

De acordo com Silva (2017), “a formação contínua também não é um campo homogêneo, há diferentes concepções a respeito: em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais”. E ainda afirma: “Ela é complexa e possuem diversas concepções, necessidades que levam o professorado a uma formação (...)” (Silva, 2017, p.2).

Além da expressão formação continuada, que deu origem ao termo em si, têm sido usados, nas últimas décadas, os termos formação contínua e formação permanente, e estão ligados às diversas caracterizações de ações formativas realizadas com os professores ou pelos próprios professores depois da sua formação inicial, tanto para os de nível médio quanto para os de nível superior.

Algumas concepções sobre o desenvolvimento profissional do professor por meio do processo de formação contínua, difundidas por pesquisadores como Nóvoa (1992), Falsarella (2004), Lima (2000), Formosinho (2018), Rodrigues (2006), apontam que a formação contínua privilegia o professor como agente construtor participativo desse processo de forma crítica, reflexiva, autônoma, articulando seus saberes, suas experiências em grupo em situações formais ou não de aprendizagem e compreendendo a escola como locus também de formação.

Diante do exposto, percebe-se que o desenvolvimento profissional do professor é um processo complexo que não envolve apenas momentos estanques no seu percurso profissional — antes, ele é parte integrante da sua vida e do seu exercício docente.

1.2. Modelos e princípios orientadores da formação contínua

(...) na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(Freire, P., 2009, p.39)

Na literatura especializada sobre a temática observa-se a utilização de terminologias distintas: paradigma e modelo, mesmo compreendendo que ambas fazem sentido. Optamos aqui por atuar a partir do chamado modelo de formação.

A reinterpretção do conceito de paradigma a partir de Kuhn (citado por Santos, 2013) nos apresenta “um quadro teórico constituído a partir de um conjunto de regras metodológicas e axiomas aceites por uma determinada comunidade científica durante um determinado período de tempo” (p.23).

Para Zeichner (1993, citado em Garcia 1999), o conceito de paradigma na formação de professores é melhor definido, quando este compreende como “*uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores*” (p.30). Tal como o paradigma científico reflete uma determinada visão do mundo e da ciência, que é partilhada por uma determinada comunidade de investigadores, o paradigma de formação de professores

representa não só certa visão do mundo, como especificamente uma visão da educação e da formação, que liga uma comunidade de formadores e de investigadores nesta área.

O conceito de modelo, por sua vez, inscrevendo-se num determinado ideal (paradigma), constitui uma construção hipotética, teórica, um modo de explicação da realidade que pretende representar, permitindo analisá-la e interpretá-la (Gouveia Jr, 1999).

Segundo Pereira (2017), “Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica” (p.27). A partir da contribuição do autor, pode-se destacar que, na perspectiva da racionalidade técnica, também identificada como a epistemologia positivista da prática, há os seguintes tipos: (i) o modelo de treinamento de habilidades comportamentais; (ii) o modelo da transmissão e (iii) o modelo acadêmico tradicional. Nesse sentido, compreende-se, aqui, que o professor “(...) é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para a sua prática” (p.21). O autor ainda acrescenta que em diferentes países do mundo, embora com variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica (*ibidem*, p.22).

Nóvoa (1992) ressalta que esse período tecnicista foi marcado pela construção de referenciais, especificamente quanto aos aspectos curriculares e metodológicos, e tais documentos inspiram vários programas de formação até os dias de hoje.

No que se refere à racionalidade prática, a partir das ideias de Dewey e com inspiração nos postulados do início do século XX, essa racionalidade prática surge enquanto modelo para a formação de professores. Como proposta de reconfiguração do papel docente, desdobra-se em três modelos: (i) o modelo humanístico; (ii) o modelo de ensino como ofício; (iii) o modelo orientado pela pesquisa.

Conforme Schön (1983, citado em Pereira, 2017), “No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos” (p.27), nessa perspectiva situa-se a concepção de professores como sujeitos práticos reflexivos, ou seja, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete questiona e constantemente examina a sua prática pedagógica cotidiana (...)” (*ibidem, idem*, p.27).

Em consonância com essa visão da racionalidade prática, Freire, I. *et al.* (2012), amparadas nos estudos de Habermas, apontam que, a partir dos anos 1980, a formação passou a ser compreendida “(...) como um desenvolvimento pessoal e profissional, em interação com o

desenvolvimento institucional”, reconfigurando a ideia anterior de que era preciso preencher lacunas científicas e pedagógicas, portanto rompendo com a perspectiva da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a prática profissional do professor é compreendida pela busca de seu processo formativo, na construção de sua autonomia e por meio de uma prática reflexiva. As autoras acrescentam que “em termos da formação de professores, esta forma de racionalidade pode inspirar os paradigmas personalistas e, em termos de investigação sobre a formação, valoriza o paradigma interpretativo e as metodologias qualitativas” (p.152).

Diante dessa análise histórico-filosófica, científica e pedagógica, identifica-se que, ao final dos anos 1980, surge um significativo avanço em relação à atuação docente, apontado como decorrente da ampliação dos processos investigativos e de produções científicas no campo do ensino e da prática docente. Segundo Leite (2007), essas produções despontam como “uma pluralidade de abordagens que se inscrevem em diferentes paradigmas (de inspiração Positivista, Fenomenológica e Sociocrítica) e que provém de diferentes áreas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Educação), dando origem a uma vasta literatura relacionada com a profissão docente, na qual a formação de professores ocupa um lugar de relevo” (p.34).

Seguindo com a análise a respeito da influência das mudanças históricas provocadas nos modelos de formação de professores e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem, observa-se que os anos 1990 foram marcados pelo surgimento de debates acerca da competência reflexiva do professor, principalmente da sua capacidade de refletir sobre a própria prática.

Essa perspectiva de um professor reflexivo demandou, portanto, a necessidade de articular uma formação capaz de provocar essas reflexões e ampliar seu desenvolvimento profissional por meio da análise da própria atuação. A referida articulação acabou por reunir questões curriculares e de organização escolar também como espaços de formação.

Ampliando tal compreensão, Rodrigues (2006) argumenta que tornou-se de suma importância para a docência que o profissional seja capaz de planejar, ensinar e investigar suas próprias práticas. Segundo Pereira (2017), é o período que pode ser associado aos modelos baseados na racionalidade crítica, tais como: (i) o modelo sociorreconstrucionista; (ii) o modelo emancipatório e o (iii) o modelo ecológico crítico. Nessa perspectiva, o professor é visto como alguém que levanta um problema não apenas do ponto de vista técnico ou prático — essa problematização também alcança uma dimensão política (p.30).

O autor ainda argumenta que essa ideia de levantar problemas tem suas raízes nos trabalhos de Dewey e Piaget, porém, atribui a Paulo Freire a concepção política da atitude docente, a partir do que compreende ser o papel da pedagogia, que seria perceber cuidadosamente o ambiente para

estabelecer diálogos críticos e intervir na realidade, ou seja, “uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores” (*Ibidem*, p.31).

Nessa direção, Freire, I. *et al.* (2012) aponta que em “termos de formação de professores, a racionalidade crítica é visada pelos paradigmas denominados por Zeichner (1993) de reconstrução social, centrados na investigação; em termos da pesquisa sobre a formação, são valorizadas as metodologias qualitativas e a investigação-ação” (p.152).

Observa-se que citada década de 1990 foi um período extremamente rico para as pesquisas na área, sobretudo pela importância que a formação ganhou no campo da investigação enquanto ciência em educação. Em decorrência dessa ampliação de pesquisas e de produções científicas, consolidou-se a formação contínua enquanto política pública. Vale ressaltar que, pelo fato de tratar-se também de um período em que surgiram críticas contundentes à instituição escolar e, conseqüentemente, ao papel do professor, Esteves (2001) argumenta que essa gama de estudos acabou pondo em xeque todo um aporte conceitual em relação à formação de professores.

Ao longo das últimas décadas, em um esforço concreto de identificar, de forma representativa, os modelos subjacentes à formação de professores, vários autores delinearam esboços para melhor análise e compreensão desse processo ao longo da história. Esteves (2001) apresenta, em seus estudos, a contribuição de Feiman-Nemser (1990), de modo que, numa síntese classificada, a autora organiza esse repertório de orientações diversificadas para a formação de professores, dividido em cinco orientações, as quais predominam em alguns currículos até hoje, principalmente na formação inicial dos professores, quais sejam: (i) orientação crítica/social; (ii) orientação pessoal; (iii) orientação tecnológica; (iv) orientação prática; (v) orientação acadêmica.

No Quadro I apresenta-se a referida organização dos modelos de formação e os autores de referência dos mesmos.

Orientação Dominante Autores	Crítica/ Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Acadêmica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	baseada na competência	tradicional acadêmica	acadêmica
Hartnett e Naish (1980)	crítica		tecnológica	artesanal	
Zeichner (1983)	investigativa	personalista	behaviorista	artesanal	acadêmica
Kirk (1986)	radicalismo		racionalismo		
Zimpher e Howey (1987)	crítica	pessoal	técnica	clínica	

Orientação Dominante Autores	Crítica/ Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Acadêmica
Kennedy (1987)			aplicações de “Skills” Aplicações de princípios e teorias	acção deliberada; análise crítica	

Quadro I - Modelos de formação de professores segundo Feiman-Nemser citado em Esteves (2001, p.220).

No que se refere à perspectiva do paradigma no campo da formação de professores, Esteves (2001) reflete a partir da obra de Zeichner (1983), especificamente quando este discorre criteriosamente sobre a questão da orientação na formação de professores. Em seu artigo, a autora pontua as cinco orientações paradigmáticas presentes na perspectiva de Zeichner (1983), sendo estas: (i) paradigma acadêmico (ii) paradigma artesanal (iii) paradigma behaviorista (iv) paradigma personalista (v) paradigma orientado para investigação.

Para Esteves (*Ibidem*), dentre as diversas razões que justificam a produção de um esboço das concepções que orientam a formação do professor, destacam-se dois: a estrutura curricular da formação em questão e o perfil do professor que se pretende formar. Segundo a autora, se a estrutura escolhida apresenta coerência com as estratégias elencadas para os objetivos, esta atenderá aos verdadeiros pressupostos da formação.

No entanto, é fundamental que essas estratégias, além de dialogarem de forma clara com os objetivos, também estejam diretamente associadas ao desejo de alcançar um determinado perfil de professor. Razão pela qual a autora ressalta a importância de compreender e identificar o perfil do profissional que se pretende formar, fundamentando sua argumentação a partir da obra de Doyle (1990), a qual apresenta uma categorização desse perfil profissional.

O referido autor aponta a existência de uma relação direta entre o perfil do professor e o conteúdo da formação estabelecido a partir do paradigma da própria formação. Essas diferentes concepções de formação de professores são capazes de contribuir diretamente com a formação e a reafirmação desses perfis, categorizados por Doyle da seguinte forma: (i) o bom funcionário, (ii) o jovem acadêmico, (iii) a pessoa que funciona por inteiro, (iv) o inovador (v) e o profissional reflexivo.

Os paradigmas artesanal e tecnológico enquadram o perfil do bom funcionário, portanto, atuam numa concepção de formação que prepara os professores para a reprodutividade de práticas já existentes na escola. Já o paradigma acadêmico apresenta uma formação focada na preparação

para o domínio preciso das disciplinas a serem ensinadas, portanto, nele se enquadra o perfil do jovem acadêmico.

Passando para o contexto do paradigma personalista, nele, compreende-se o sujeito de forma singularizada, identificada pelo próprio Doyle (1990 citado em Esteves, 2001, p.223) como sendo o “da pessoa que funciona como inteiro”, razão pela qual os modelos personalistas focam-se na formação de um professor com domínio das atitudes, valores, emoções e crenças, por exemplo. Por fim, na perspectiva do paradigma sociocrítico, orientado para a investigação, a autora afirma a relação com o perfil de um professor reflexivo, crítico e eventualmente inovador.

Desta feita, percebe-se que a perspectiva de pensar sobre si e sua prática docente é fundamental para a formação docente. Ainda sobre esse paradigma do profissional reflexivo, Imbernón (2004) afirma que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir (...)” (p.39).

A abordagem de Imbernón (2004) dialoga diretamente com os argumentos de Santos (2013), ao afirmar que “para a concretização de um programa de formação, a atividade formativa deve basear-se numa concepção construtivista de formação” (p.31). A autora amplia sua argumentação apontando especificamente uma perspectiva dos processos acadêmicos de formação assente na investigação-reflexão-ação, ao afirmar que “o paradigma orientado para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e dos contextos de trabalho, por parte dos futuros professores” (*Ibidem*, p.32).

O paradigma orientado para a investigação coloca o professor como parte fundamental do processo de construção do seu desenvolvimento profissional; nesse sentido, sua prática configura-se no próprio objeto dessa construção (Estrela & Estrela, 2001; Esteves, 2001). Sabendo que a prática docente se situa não somente na formação inicial e é a essência do cotidiano do trabalho do professor, pode-se concluir que modelos de práticas na formação docente estão explicitamente relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Pode também apresentar-se a obra de Ferry, citado por Santos (2013), que define três modelos de práticas de formação: (i) o centrado nas aquisições; (ii) o centrado nos processos e (iii) o centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições postula a ideia de que a prática é a transposição da teoria para o real e não dá importância aos saberes anteriores, visto que considera o formando como um sujeito passivo. O referido modelo sustenta que o conteúdo e o raciocínio do que deve ser ensinado são mais importantes do que parar para observar e analisar a dinâmica das situações.

Já o modelo centrado na pessoa do formando, nos seus processos de desenvolvimento pessoal, reconhece e valoriza as experiências dos próprios sujeitos em formação. É muito próximo dos modelos personalistas, que se centram no desenvolvimento do eu do professor, desenvolvendo nele competências pessoais e relacionais para um ensino personalizado. Por fim, o modelo centrado na análise de situações educativas considera o sujeito em formação como partícipe do processo, buscando desenvolver estratégias metodológicas que tenham em conta a imprevisibilidade das situações pedagógicas. Como Santos (2013, p.30) afirma, é um modelo de formação que “considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. Com efeito, a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e de compreensão” e, assim, ser formadora.

Ainda sobre os modelos de desenvolvimento profissional, Bell e Gilbert (citados por Santos, 2013, p.30) apontam três componentes: (i) o componente social, baseado em renegociação e reconstrução do significado de ser professor, (ii) o componente pessoal, que reconhece o professor como passível de aceitar ou rejeitar o novo conhecimento social em relação à imagem que a sociedade faz do ser professor, sujeito a mudanças constantes nos rumos da educação, o que implica uma formação emocional e uma capacidade de reequacionar as suas crenças constantes nos rumos da educação; por fim, (iii) o componente profissional, que entende o ensino como uma atividade complexa, que tem de ser diversificada, bem como que a diversificação de metodologias e de atividades está atrelada às crenças e concepções que as fundamentam.

A compreensão desses componentes como importantes para os processos formativos e os modelos de desenvolvimento pode ser complementada pela obra de Garcia (1999), que apresenta os processos de desenvolvimento profissional, ético, didático e pedagógico dos professores, vistos como componentes implícitos — para tanto, o autor aponta alguns princípios subjacentes à formação.

Nomeadamente, apresenta: (i) formação compreendida como um contínuo; (ii) a interação dos professores em processos de mudança; (iii) a inovação e o desenvolvimento do currículo; (iv) a vinculação do processo de formação dos professores à realidade da escola; (v) a integração e o estabelecimento de relação entre os conteúdos académicos das disciplinas e da formação pedagógica dos professores; (vi) o estabelecimento de relação entre teoria e prática a partir dos próprios campos de experiências, do cotidiano e da provocação de uma relação isomórfica da formação com o ato educativo. Todos esses princípios são vistos em sua individualidade, a partir da curiosidade do sujeito em formação e de interesses individuais.

Dialogando com essa perspectiva, ao relatar a experiência desenvolvida por meio do projeto IRA - Investigação, Reflexão, Acção; Estrela & Estrela (2001) apontam, com base nessa

experiência, alguns princípios norteadores para uma formação que tem o professor no papel de investigador de sua própria prática. A partilha dos autores possibilita a compreensão do cerne de um projeto formativo que tem como prerrogativa o respeito pela liberdade do formando na construção pessoal de seu processo profissional, e não como algo imposto autoritariamente. Nesse sentido, os princípios norteadores defendidos pelos autores citados e que sustentam a formação continua com essa visão são: (i) o princípio da autonomia — a formação deve propiciar o constante exercício da prática por meio de uma reflexão autônoma, possibilitando a liberdade de problematizar as questões inerentes ao processo formativo, como também para tomada de decisões; (ii) o princípio da realidade — a formação deve centrar-se nas escolas, no cotidiano vivenciado, bem como na reflexão sobre a prática profissional enquanto terreno formativo, compreendendo, assim, que representa o ponto de partida e de chegada para reflexão de formandos e formadores; (iii) o princípio da motivação — a formação tem que partir de necessidades específicas ou de desafios que são postulados, a fim de ser desenvolvida visando à aquisição de competências profissionais e ao aperfeiçoamento, sempre na perspectiva de desenvolvimento profissional do formando; (iv) articulação dialética teoria e prática — a formação deve priorizar o debate entre teoria e prática, numa perspectiva dialética, contemplando o enriquecimento teórico-conceitual para o avanço de saberes; (v) participação e cooperação — a formação deve sempre considerar a perspectiva de que ninguém se forma sozinho, mas em parcerias, em grupo, por meio de trocas e partilhas, portanto deve partir de projetos coletivos em comum, estruturados como pontes, dentro de uma cultura cooperada e coletiva; (vi) contrato aberto — a formação enquanto projeto deve permitir a liberdade entre investigadores e formando, de modo que seja possível, no decorrer do projeto, fazer avaliação e tomar decisões relativas à sua continuidade, mudar de foco e direção e tomar consciência, preservando, assim, o carácter democrático e eficiente de participação dos envolvidos; (vii) isomorfismo — a formação deve ser desenvolvida para construir uma relação isomórfica entre investigadores sobre a formação e a investigação-ação que se desenvolve junto aos professores formandos.

1.3. Modelos pedagógicos e formação de professores

Sendo na sua definição mais simples, a preparação ou aperfeiçoamento para o exercício de uma profissão de carácter eminentemente social, a formação de professores reflecte a inevitável variedade de concepções de educação, ensino, escola e professor que decorre da interacção de factores políticos,

sociais, econômicos, históricos, filosóficos, científicos e técnicos, em cada época.

(Leite, 2007, p.33)

Essa variedade de concepções da educação apresentou-se sob a significativa influência da formação dos professores, que, por sua vez, reconfigurou-se a partir dos diversos contextos sócio-históricos e políticos.

Durante séculos, a linha de ensino com origem em Comenius, no século XVII, foi marcante na educação escolar. A sistematização desse modelo de ensino, apresentada por Comenius no livro *Didactica Magna*, teve como objetivo principal universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Trata-se de um modelo firmado em aulas expositivas, com foco no saber teórico e em exercícios sistematizados para a memorização. Expandiu-se e impôs-se como modelo único; a partir de certo momento, apresentou certa resistência em aceitar inovações, razão pela qual essa forma de ensino foi considerada ultrapassada em muitos países, nas décadas de 1960 e 1970.

No campo da formação, foi no contexto situacional da França no século XIX, que apresentava a instrução da sociedade enquanto uma necessidade da modernidade, que surgiram as primeiras Escolas Normais³, designadas como instituições preparatórias de professores para o exercício da docência.

A partir dessa necessidade, a formação de professores foi constituindo-se como estratégia de regulação dos objetivos direcionados à modernização e ao desenvolvimento da sociedade, sendo o professor o sujeito indicado para o alcance dessa instrução popular. Foi nesse movimento que “a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p.16).

Apresentada enquanto meta do Estado e de interesse público, a formação de professores surgiu como pretexto para intervir no desenvolvimento da sociedade por meio da instrução, ainda que de modo muito elementar. A grande maioria do trabalho pensado para os contextos de formação focava-se, sobretudo, na didática e nos programas escolares, atuando como uma espécie de garantia

³ A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n.º 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola seria regida por um diretor que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (Moacyr, 1939b, p.191, citado em Tanuri, 2000, p.14).

do alcance de resultados do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, historicamente, “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didactica intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (Garcia, 1999, p.23).

Apesar da escassez teórica, os primeiros ensaios sobre formação docente datam desse mesmo período, porém, vale ressaltar que surgiram fortemente atrelados aos mecanismos de controle estatal. Essa argumentação é ampliada por Tanuri (2000) quando esta afirma:

(...) somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (p.62).

A partir da ampliação dessas ideias iniciais de formação de profissionais da educação, mais especificamente em relação à multiplicação de escolas normais, o século XX avançou para o alcance de maior notoriedade da docência. O crescimento da industrialização e a ampliação ao acesso à instituição escolar ocorreram em vários países, e cresceu mais ainda com a oferta de escolas normais.

Tal expansão impulsionou algumas reconfigurações do desempenho docente, interferindo diretamente nas questões da sala de aula, ou seja, no ensino propriamente dito. Ao longo do século XX, a formação passou, progressivamente, a contribuir com orientações para as práticas pedagógicas e para o desenvolvimento do currículo escolar, designadamente apontando as necessárias ligações entre as didáticas e as demandas socioeconômicas, fruto da evolução da Sociologia da Educação, designadamente a partir dos anos 1960. Pode-se apontar como consequência dessas interferências o fato de a formação ter passado a determinar diretrizes referentes às práticas de ensino e ao currículo escolar, ou seja, tornaram-se situações didáticas e pedagógicas que atendiam às demandas socioeconômicas desse novo século.

Pode-se identificar, portanto, que foi precisamente nesse cenário que a formação de professores consolidou-se. No que respeita à formação inicial, a consolidação ocorreu principalmente por meio das já citadas escolas normais, instituições que, segundo o discurso de Nóvoa (1992), “legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que por sua vez, veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos” (p.16).

Paralelamente, a investigação educacional surge no início do século XX e ganha força nos anos 1970, nomeadamente nos EUA. Nesse contexto, começa um processo de expansão de publicações científicas sobre formação de professores. Começa, assim, a estabelecer-se uma ligação

entre conhecimento sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores. Trata-se de um conhecimento construído por investigadores, porém sem a participação dos professores, meros objetos de estudo.

Como Nóvoa (1992) argumenta, é possível identificar a fragilidade deste saber produzido no exterior da profissão e, dessa forma, compreender o fato de os professores ocuparem o papel de reprodutores dos saberes a serem transmitidos, ou seja, pautarem suas práticas docentes em um modelo tradicional de ensino⁴. Observa-se, portanto, que a referida época apresentava essa educação tradicionalista como fruto desses primeiros ensaios de formação inicial, com práticas postuladas em fragilidades conceituais e teóricas, ancoradas na perspectiva de que os alunos eram meros receptores de conteúdos.

Toda essa constituição dos modelos de ensino, edificada a partir de um modelo de formação docente frágil, apresentou como resultado a compreensão equivocada de que a formação do sujeito dependia justamente da bagagem de informação adquirida e do domínio dos conhecimentos consolidados, e não de sua participação ativa como sujeito do conhecimento, que só bem mais tarde foi questionado de forma ampla.

Segundo Popkewitz (1992), “desde o início do século XX a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica” (p.43).

É importante observar que as novas bases epistemológicas da formação de professores passam a ser situadas nessa mesma época.

Em contraponto à concepção de ensino em que o professor foca-se quase que exclusivamente na função de transmitir conhecimentos e informações, bem como apresenta-se como o único detentor do saber e ocupa um lugar hegemônico no exercício do poder, surgiram os movimentos de vanguarda, datados das primeiras décadas do século XX. Destaca-se o movimento da Escola Nova⁵, movimento de educadores europeus — como Maria Montessori, Ovide Claparède, Jean Piaget ou Adolphe Ferrière — e norte-americanos — como John Dewey —, que surgiu no fim do século XIX e se desenvolveu no início do século XX. Propunha uma nova concepção de educação e de ensino, com destaque para a criação de muitas escolas consideradas verdadeiros nichos de práticas pedagógicas inovadoras, principalmente no que diz respeito à ressignificação da relação entre professor e alunos e da relação de uns e de outros com o saber.

⁴ O termo tradicional está aqui relacionado ao modelo de ensino formulado e sistematizado desde o século XIII que tem como concepção a educação transmitida por um agente externo para a formação e desenvolvimento do aluno.

⁵ Movimento de educadores europeus, como Maria Montessori, Ovide Claparède, Jean Piaget ou Adolphe Ferrière, e norte-americanos, como John Dewey, que surgiu em fins do século XIX e se desenvolveu no início do século XX.

O surgimento desse e de diversos outros movimentos provocou uma série de mudanças na educação, principalmente pelo fato de pôr em questão o tradicional sentido da escola, do ensino e do currículo, por meio de críticas aos modelos mais tradicionais, efetivamente apontados como antiquados. Surgiram críticas que, por sua vez, provocaram questionamentos, principalmente direcionados aos métodos de ensino adotados até então, mobilizando reflexões a respeito dos processos educativos, influenciando a atuação dos professores e, conseqüentemente, atuando como precursores para novos paradigmas da formação docente.

Considerando que Jean Piaget⁶ (1896 -1980) apresenta-se como um autor central neste estudo, torna-se preponderante discorrer sobre o seu contributo para a evolução da educação. Piaget, embora não seja considerado um escolanovista, mesmo porque nunca foi um educador, era um defensor dos métodos ativos. Essa postura tornou-se evidente quando, em 1935, por solicitação de Bureau, escreveu o artigo “Os Métodos Novos, Suas Bases Psicológicas e o Exame dos Métodos Novos” (Vasconcelos, 1996, p. 59). No referido artigo, o cientista descreveu as implicações educacionais das descobertas da psicologia genética, afirmando que estas iam de encontro à escola ativa.

No que se refere a essa relação de estreitamento entre a teoria de Piaget e a educação escolar, Vasconcelos (1996) afirma:

(...) Piaget considera importante, para a escola moderna, saber qual é a estrutura do pensamento da criança, para que se possam adequar os procedimentos didáticos aos estágios de desenvolvimento. Ao acompanhar a evolução do intelecto, o estado egocêntrico e o processo de socialização da criança, a escola poderia, segundo ele, promover ações verdadeiramente ativas que levassem à cooperação e à solidariedade (p.60).

Vasconcelos (1996) amplia a compreensão da importância que a teoria piagetiana tem para a evolução da educação, principalmente considerando os sentidos de cooperação e solidariedade, quando apresenta em seu livro os argumentos do próprio Piaget, extraídos do artigo publicado pela Unesco em 1948 e intitulado “ O Direito à Educação no Mundo Moderno”. No referido artigo, Piaget tece uma crítica à escola tradicional e à soberania absoluta do professor, desconsiderando a colaboração e a comunicação entre os alunos. Em seus apontamentos sobre a importância da escola ativa e a valorização da dinâmica entre os grupos colaborativos, o autor sugere:

⁶ Biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

(...) uma comunidade de trabalho, com alternância entre o trabalho individual de um trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus efeitos mais intelectuais” (Piaget, 1972, p.70, citado por Vasconcelos, 1996, p.61).

Destaca-se, assim, a importância de compreender a evolução das concepções de educação para que se possa perceber o impacto causado na formação docente a partir dos modelos de educação e suas mudanças histórico-filosóficas, como é o caso da teoria piagetiana e a sua influência para essas mudanças identificadas até os dias atuais. A partir destes movimentos pedagógicos, a evolução da Psicologia, designadamente o surgimento das perspectivas cognitivistas e personalistas, traz importantes contributos para a evolução das perspectivas educativas e formativas, no sentido de trazer novas formas de conceber a educação e o ensino.

Novos saberes passam a ser considerados essenciais na formação dos professores. Enfatizam-se os saberes relacionais e a importância do autoconhecimento e do reconhecimento mútuo na construção de uma relação educativa. As Ciências da Educação e, com elas, a investigação educacional desenvolvem-se numa perspectiva complexa e multidisciplinar. Na última década do século XX, surgem muitos trabalhos de investigação, vinculados ao paradigma fenomenológico-interpretativo, que trouxeram importantes contributos para o conhecimento do pensamento do professor e das interações entre professores e alunos e destes entre si, designadamente os estudos sobre as emoções no ensino (Freire, I., Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Esses novos contributos e essas diferentes visões ampliaram-se e, de certo modo, diversificaram-se na segunda metade do século XX, com o surgimento da perspectiva pós-moderna, consolidada após a queda do muro de Berlim, em 1989, fato histórico que representa uma série de rupturas para a sociedade. Nesse contexto de mudanças, destaca-se o processo de ruptura com a perspectiva educativa e científica da modernidade, pondo-se em causa não só o ideal da razão e da verdade universal — visto que emergiram paradoxos e tensões face à realidade que apresentava-se diversa e incerta — mas também a tradicional separação entre a razão e a emoção, por exemplo. Nesse contexto, as demandas relacionadas ao processo educativo, especificamente diante da preocupação acerca da melhoria da qualidade do ensino, mais uma vez a figura do professor foi posta como o centro de toda a problemática.

Em decorrência de todas essas rupturas, despontaram outras projeções sobre o papel atribuído ao professor, agora considerado como o sujeito capaz de ir além daquele que transmite o saber e daquele que cria condições, ao aluno, de acessar ao saber. Agora, ser professor ganha relevância no contexto sociopolítico em que atua, e a sua formação deve contribuir para a formação

de um professor com sentido crítico, capaz de, por meio da sua ação, contribuir para uma maior justiça social e para formar cidadãos ativos e críticos. Essa nova perspectiva acabou, mais uma vez, por reverberar no processo de profissionalização dos professores, destacando-se uma progressiva afirmação de novos modelos e novas bases epistemológicas, que passam a sustentar a formação de professores — como já visto no ponto anterior.

No período seguinte, nomeadamente o novo século XXI, surgiram diversas mudanças e transformações sociais, principalmente decorrentes do impactante processo de globalização, muito marcado pelo uso de tecnologias mais avançadas de comunicação, como é o caso da ampliação do acesso à rede mundial de computadores (internet). Porém, vale ressaltar que ainda prevalece a função social da escola, que sofre mudanças em função da filosofia, da política e do contexto histórico social em que se insere.

O contexto educativo da atualidade permanece sendo afetado por esses constantes cenários de mudanças, principalmente no que diz respeito às discussões que envolvem estratégias de intervenção para melhoria do processo de educação escolar. Dessa forma, é certo afirmar que a formação de professores vem caracterizando-se, historicamente, por modelos diferenciados, tanto na sua estrutura conceitual quanto no campo metodológico.

Diante do exposto, considera-se que certos modelos estão alicerçados em concepções que se reconfiguraram em decorrência das influências sócio-históricas, orientados por princípios diferenciados à medida que ressignificaram práticas de formação e de ensino. Porém, destaca-se que dar respostas às expectativas sociais em um determinado contexto sociocultural e político ainda é a principal função do professor. A afirmativa pode ser ampliada pelo argumento de Perez-Gomez (1992):

As orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função docente (p.95).

A partir do argumento do autor, compreende-se que a formação docente, enquanto campo de estudos da esfera educativa, permite estabelecer uma relação direta com as concepções de modelos de formação difundidas pelas ciências da educação. Esta afirmativa do autor é identificada, principalmente, quando ele aponta diversas metáforas usadas por correntes teóricas ao longo do tempo, indicando que estas acabam por traduzir as imagens que a sociedade figura para o papel do professor, tais como: “o bom professor”, “o professor ideal”, “o artesão”, “o *praticum*”, “o técnico”, dentre outras.

Compreende-se, portanto, que todos esses modelos de desenvolvimento profissional dos professores vêm sendo postulados na relação direta com os modelos educativos, revelando uma constante busca por mudanças para o quadro da educação.

Diante dessa constatação de constante mudanças dos modelos de formação, identifica-se que desde que a formação contínua estabeleceu-se como terreno do processo de profissionalização docente, a atuação dos professores tornou-se objeto de estudo, e estes tornam-se sujeitos de pesquisas em alguns países.

Segundo Garcia (1999), “(...) Um modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem” (p.146). Compreende-se, portanto, que, ancorados na perspectiva da formação contínua, esses tais modelos pedagógicos são justificados como base para o desenvolvimento profissional dos professores.

Falsarella (2004) aponta que “sendo considerado o motor fundamental das mudanças de largo alcance em educação, o desenvolvimento profissional dos professores é indispensável (...)”. Desse modo, justifica-se a argumentação de Imbernón (2004), ao afirmar que os “Os modelos relacionais, tanto de trabalho como de formação, estabelecem um determinado conceito de desenvolvimento profissional” (p.46).

Para Altet (2000), é possível fazer um paralelo entre a relação dos modelos de ensino e dos modelos de formação, numa articulação entre a perspectiva teórica e prática, a partir de um repertório de quatro etapas e diferentes constructos de profissionalização. Na obra *A análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*, a autora partilha uma vasta pesquisa, revelando que, ao longo da história da educação e da formação de professores, essas etapas eram classificadas do seguinte modo: (i) o modelo intelectualista da antiguidade, que destaca o professor reconhecidamente como um mestre. Para o exercício da docência era suficiente seu carisma, ou seja, não era necessária qualquer intervenção formativa; (ii) o modelo das escolas normais, em que a formação era o próprio fazer da prática e a transmissão do saber-fazer era o exemplo a ser seguido pelos futuros mestres aprendizes, ou seja, o formador é o professor experiente e serve também como modelo; (iii) o modelo científico tem como base os contributos das ciências humanas, racionalizando a prática e aplicando a teoria, nessa perspectiva, o formador é sempre um agente externo; (iv) o modelo dialético teórico-prático apoia-se na perspectiva de que o professor deve tornar-se um profissional reflexivo, com capacidade de analisar a própria prática, intervir sobre seu cotidiano, saber resolver problemas e propor estratégias, com destaque para a autoformação e para os processos investigativos protagonizados pelo próprio professor, além das propostas colaborativas e heteroformativas.

Para Garcia (1999), há uma classificação de modelos de desenvolvimento profissional mais simples e que postula a existência de duas atividades: (i) um modelo de formação e treino profissional cujos objetivos consistem em que os professores sejam formados por especialistas, com atividades planejadas, a fim de adquirirem conhecimentos e competências. São propostas atividades do tipo: simulações, demonstrações, a presença de algum tipo de assessoria etc.; (ii) um modelo de apoio profissional que vai além do domínio de conhecimentos e que implica o próprio formando na construção da formação, com diversos tipos de propostas, por exemplo: investigação-ação, mentoria e outros trabalhos realizados entre os professores, que desempenham o papel de investigadores da sua própria prática.

Segundo Freire, I. *et al.* (2012), tomando como grande referência os três paradigmas (racionalista, fenomenológico e emancipatório), é possível compreender a relação entre os modelos pedagógicos e a formação de professores.

Desse modo, um modelo de educação focado nos saberes disciplinares que requer uma formação científica e técnica (professor especialista, formado por especialistas – racionalidade técnica; na investigação, valorizam-se os estudos quantitativos, o paradigma positivista); um modelo educativo que visa a uma ação situada na qual o aprendente se projeta como pessoa no processo de aprendizagem, com seus valores, emoções, crenças etc., em interação com um determinado contexto sociocultural (requer um modelo de formação personalista, analítico, investigativo, com vistas a uma racionalidade prática do professor; valorizam-se as biografias, as narrativas, a investigação qualitativa); um modelo educativo que tem em conta o contexto socioeconômico e cultural dos aprendentes e os prepara para incidir nele, no sentido da construção da cidadania democrática, uma educação que tem em conta os padrões culturais dos aprendentes, o respeito pelas suas identidades pessoais e culturais (requer uma formação problematizadora, participativa, comprometida com a mudança, com vistas ao desenvolvimento de uma racionalidade emancipatória do professor; na investigação, privilegia a investigação-ação).

Compreende-se que há certa similaridade entre os modelos e formatos das propostas de formação de professores, principalmente no que se refere ao desenvolvimento profissional, visto que é possível estabelecer as respectivas concepções que dão suporte às diversas metáforas aqui já apontadas. Desse modo, a partir dos autores citados e diante da classificação dos modelos de formação já exposta, apresenta-se a seguir uma análise de base dessas práticas.

Retornando os argumentos de Perez-Gómez (1992), é possível apontar, de forma mais resumida, duas concepções básicas desse processo de intervenção educativa que suscitam imagens e metáforas sobre a formação, dando origem a uma epistemologia da prática. Dessa forma, apresentam-se aqui mais duas metáforas, uma que identifica o professor como **técnico-especialista**

e outra que reconhece o professor como **prático autônomo** — vale ressaltar que ambas podem ser fundamentadas a partir dos pressupostos das ciências humanas.

Para o autor, a metáfora do professor como técnico-especialista está ligada à concepção que tem suas raízes no positivismo e, conseqüentemente, na racionalidade técnica ou instrumental. Destaca-se que, durante o século XX, esta foi referência em diversas áreas, não somente para as várias atividades de profissionalização, mas também para a educação e a docência. Nessa perspectiva, destacam-se “A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo - produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências” (*Ibidem*, p.98).

Em consonância com Perez-Gómez (1992), Garcia (1999) aponta que a “investigação processo-produto assume uma concepção de ensino como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade” (p.144).

Para Altet (2001), o professor como técnico é aquele que procura aplicar a teoria na sala de aula a partir dos aportes teóricos e científicos orientados pelos especialistas do planejamento e da didática (p.25). Em consonância com essa visão, Tardif (2002) afirma que “ele se define por possuir competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica”. E acrescenta: “a ação do tecnólogo do ensino se situa no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares” (p.302).

A metáfora do professor como prático autônomo surge em decorrência das críticas à racionalidade técnica, possibilitando emergir outras imagens de professores como profissionais autônomos, tendo como base uma concepção construtivista. Pesquisadores como Schön (1993) e Zeichner (1992) são apontados na literatura como referência nesse debate.

Assim, os professores são atores competentes para agir diante das incertezas e das complexidades do ato educativo, tendo a prática como palco dos saberes e fazeres docente, como afirma Pérez-Gómez (1992): “No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (p.110).

Altet (2001) contribui com essa visão afirmando que a “dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre prática-teoria-prática” (p.26). Compreende-se, portanto, que o professor torna-se um profissional que reflete sobre sua prática para inventar estratégias de ensino. Tardif (2002) corrobora com essa imagem afirmando que “o prático reflexivo é o próprio modelo de

profissional de alto nível capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (p.302).

Para Garcia (1999), há uma mudança significativa quanto ao alargamento das dimensões do ensino, que nesse sentido são objeto da formação:

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (p.144).

Diante do exposto, compreende-se que esse conjunto de processos e estratégias que resultam nesse professor reflexivo tornam-se demandas de formação e exigem um compêndio de argumentos que fortaleçam a formação de professores. Desse modo, o formador passa a ser aqui reconhecido como uma figura de destaque. É necessário, para ampliar esta reflexão, um maior aprofundamento a respeito da problemática da formação de formadores, bem como aprofundar a discussão sobre os conceitos de formador e formador de professores, expandindo, assim, a compreensão do seu papel, numa perspectiva contextualizada da formação.

CAPÍTULO 2

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES

2.1. Discussão dos conceitos de formador e de formador de professores

(...) Não estamos tratando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea. O próprio título de formador de professores é ambíguo.

(Perrenoud *et al.*, 2003, p.11)

No contexto das reformas educativas das últimas décadas, o papel do formador de professores passou a ser reconhecido como fundamental na profissionalização docente, tanto na perspectiva da formação inicial como na formação continuada. Embora sua relevância seja ressaltada em diversas pesquisas e apesar do seu papel fundante, não há um consenso quanto à sua função, nem quanto ao seu estatuto profissional, como bem situa Perrenoud: “A denominação *formador de professor* não é, portanto, uma designação controlada” (Snoeckx, 2003, p.28).

No seu campo da atuação encontram-se diversas denominações, principalmente no que se refere ao exercício profissional, portanto, claramente identifica-se uma recorrente confusão entre os termos *formador* e *formador de professores*. Compreende-se que o termo formador refere-se tanto a quem forma alunos quanto a quem forma outros formadores — principal causa da confusão semântica, visto que, muitas vezes, os professores ocupam, ao mesmo tempo, o lugar de formador e daquele que também é formado por outro.

Desse modo, compreende-se como necessário retomar parte da literatura que aborda o tema com o fito de esclarecer parte dessa confusão de termos. Uma vez esclarecidos, bem como os seus significados contextualizados, é possível alargar o debate sobre quem são os formadores de professores, o que fazem, quais seus saberes, competências e demais aspectos que os tornam parte tão importante desse processo de profissionalização docente.

Segundo Snoeckx (2003), para uma melhor compreensão da identidade dos formadores de professores, é preciso que haja uma retomada histórica do papel de formadores, daí poder-se contextualizar toda a problemática que envolve seu exercício profissional, pois, segundo a autora, “(...) as imagens, as representações da função de formador de professores têm origem no âmbito da formação inicial e deixam marcas nas percepções do conjunto do sistema educacional” (p.22).

Para Imbernón (2004), a figura identificada por formador de formadores, também conhecida pelo termo assessor, tem sido objeto de debate e institucionalização, tendo surgido em meados da

década de 1970. Nessa perspectiva, o assessor atua como especialista externo à escola, com objetivos definidos e por meio de estratégias de intervenção na formação contínua, fato que torna a figura do formador/assessor o sujeito que possibilita a qualificação e o aperfeiçoamento dos docentes, atuando para o desenvolvimento de competências, ou seja, com uma legitimidade institucional para formação contínua em um âmbito delimitado (Snoeckx, 2003).

No desafio de identificar a figura do formador de professores, Caetano (2015) argumenta a respeito da complexidade do exercício desse duplo papel, ora de professor, ora de formador de professores. A autora situa que, na formação inicial, esse papel de formador está quase sempre ligado aos professores universitários ou àqueles que ocupam lugar na supervisão em contexto escolar, acompanhando os futuros professores. Já “Na formação contínua os cenários são mais diversos, os percursos diferenciam-se em múltiplas trajetórias, podendo coexistir, numa interação complexa, os papéis de formador e de professor” (p.31).

Discorrendo sobre a duplicidade desse papel e diante da complexidade de ser professor e ser formador de professores, a autora afirma que há estudos nessa área que indicam para “(...) uma identidade múltipla, constituída por sub-identidades, associadas aos diversos contextos de atuação e papéis assumidos entre os quais, ainda, os de professor, professor de professores, avaliador, mentor dos seus colegas, ou de futuros professores e investigador” (*ibidem*, p.31-32).

A partir dos argumentos da autora, compreende-se que, em decorrência desse duplo papel, é possível identificar dilemas e desafios oriundos de uma crise de identidade que enfrenta esse professor, ora formador, ora formador de professores, gerando tensões e inseguranças em sua atuação e no seu desempenho profissional. Caetano (2015) também afirma que uma crise de identidade dessa natureza “(...) suscita processos criativos e de inovação, exigindo a quebra de rotinas, a procura de novas respostas, a pesquisa continuada, o estabelecimento de novas conexões e interações, em suma, a complexidade no desenvolvimento profissional dos formadores” (p.32).

Acerca do desenvolvimento profissional dos professores que atuam como formador de professores, Caetano (2015) argumenta que tanto o contexto como a situação, são determinantes na constituição de competências para o desempenho desse profissional e configura-se como um processo amplo e complexo, por essa razão identifica:

(...) o desenvolvimento profissional dos formadores como um processo complexo, no qual confluem as experiências vividas em contextos formais e informais, onde a aprendizagem ocorre não de um modo cumulativo, mas integrado, onde o que passou e o que se projeta no futuro é atualizado no momento presente de uma forma holística, onde o pessoal se implica no

profissional e vice-versa, onde a construção de si se faz com os outros e nas instituições (p.33).

A autora ainda reitera que nesse contexto é preciso levar em conta a dimensão individual e coletiva desses processos, ou seja, por meio de uma investigação, é preciso valorizar as diferenças que apresentam-se nos perfis de formadores, a fim de proporcionar-lhes oportunidades formativas que tragam autonomia numa perspectiva crítica e emancipatória.

Outra questão importante para este estudo, identificada nos contributos e pesquisas de Caetano (2015), diz respeito aos papéis de professor e de formador. A autora destaca que tratam-se de “(...) papéis complementares, ou mesmo equivalentes, muitas vezes difíceis de conciliar, mas que são assumidos como relevantes” (p.40).

Ainda colaborando com a perspectiva de conceituar o termo formador, Nunes & Nunes (2014) afirmam que “é preciso esclarecer que na formação continuada esses profissionais são identificados sob diferentes denominações, como: Instrutores, multiplicadores, assessores, coordenadores, técnicos, moderadores, formadores de adultos, etc” (p.170). Os autores acrescentam que há uma variedade de tipos e origens de formadores, o que certamente implica na dificuldade de definir a sua identidade. Contribuindo com a ampliação de conceitos sobre o termo formador, Vaillant (2003), após ampla pesquisa sobre a formação de formadores na América Latina, aponta que “para alguns autores a formação de educadores e a formação de formadores são quase sinônimos, já que o interesse pelos conhecimentos e pela transmissão de conhecimentos se assemelha, assim como a evolução de suas funções” (p.278). A partir de sua pesquisa, a autora conceitualiza o papel desse sujeito e afirma que formador de formadores é:

(...) Quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal. (p.278).

Mizukami (2006) gera um novo entendimento a partir de outro olhar sobre a formação docente e restitui o termo formador, contextualizando-o de forma enfática ao afirmar:

(...) Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas prática de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do

conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (p.06).

Colaborando com essa perspectiva e, de certa forma, ampliando a polêmica sobre a plasticidade que o conceito de formador vai tomando no debate educacional, bem como considerando sua relação com a docência, Falsarella (2004) afirma que “a profissão professor assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador” (p.48). A afirmativa é ampliada por Nunes & Nunes (2014) quando afirmam que “(...) o formador também é um profissional docente, um professor” (p.170).

Nesse sentido, voltamos ao amálgama conceitual que envolve ser formador e ser professor. Percebe-se que o termo professor, socialmente, abrange a atuação de um sujeito nas diversas esferas do ensino, como formador de crianças, de jovens, de adultos, incluindo também o ensino de professores. Em seu trabalho de pesquisa sobre o *professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo*, André (2010) afirma que “Ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador” (p.124).

Em diálogo com a ideia de haver uma multiplicidade dos conceitos de formador e de formador de professores, Mizukami (2006) faz um alerta sobre as fontes e referências, na perspectiva de dar suporte teórico a esse debate, afirmando que “É importante destacar que teoricamente, valem para o formador as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que a literatura atual vem apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral” (p.6). A afirmativa da autora é ampliada a partir dos argumentos de Snoeckx (2003), que assevera que pode-se perceber uma trama entre os respectivos conceitos de professor e formador de professores, implicando num vínculo entre as respectivas identidades.

Segundo Maradan (2003), o conceito de formador de professores é mais amplo e abrange dimensões ainda mais complexas: “O formador de professores é ao mesmo tempo um professor, um profissional, um formador de adultos, um especialista (ou progressivamente em vias de ser) e, em toda complexidade, uma pessoa” (p. 149). Pode-se compreender, portanto, a existência direta de uma relação da formação de professores com a formação de adultos, tendo em vista que, de fato, trata-se de formação para adultos e adultos com experiência profissional.

Esse aspecto que liga o termo formador na relação com a formação de adultos é pesquisado por Jobert (2003), que a partir de suas reflexões expõe a existência de uma linha tênue entre as diferenças do formador de professores e o formador de adultos, ao afirmar:

As diferenças entre as funções de professor e de formador de adultos são suficientemente grandes e importantes para que a dissociação dos ofícios e

de seus destinos não seja artificial. De fato, nada diferencia no fundo um formador de professores de qualquer outro formador de adultos, desde que se admita, é claro, que os professores são adultos e trabalhadores como os outros (p.230).

A partir do exposto, pode-se compreender que, em se tratando de formação de professores, o formador é entendido pelas especificidades da função docente, que torna a abordagem formativa completamente distante de uma abordagem produtiva numa perspectiva empresarial. No entanto, diante do exercício profissional, são profissionais com identidades semelhantes, visto que “Os mesmos formadores as vezes assumem diversas funções importantes que são empregados em instituições de formação distintas” (Perrenoud *et al.*, 2003, p.237).

Pelo argumento exposto, compreende-se que a linha tênue que separa o conceito de formador de adultos do de formador de professores está na perspectiva de sua própria formação e atuação profissional, ou seja, “se ele tem competências e uma especialização *específica*, se ele tem uma identidade de *formador* e não de professor, se ele pertence a um grupo de formadores de professores caracterizado por saberes próprios e uma deontologia” (*ibidem*, p.234). Ainda segundo o mesmo autor, cabe um alerta, já que o ofício de professor é legitimado e instituído, enquanto a função de formador de professor, o educador exerce essa função de forma bastante heterogênea e ainda bem pouco instituída (*ibidem, idem*).

Para Snoeckx (2003), “o formador de professores é um autodidata em potencial e em aceleração”(p.30). Segundo a autora, este tira proveito da experiência dos membros da equipe, que geralmente é transmitida em forma de modelo, de exemplos a serem seguidos a partir de situações reais. A autora acrescenta que “Ele se especializa, faz leituras, pesquisas, experiências nas classes. Constrói sua prática de formador simultaneamente suas atividades no âmbito do serviço” (p. 31). A autora também argumenta que, apesar de os formadores de professores se constituírem profissionalmente a partir desse repertório de sua jornada como professor, ainda assim, no entender dos formadores, faz-se necessário um investimento intelectual importante, uma disponibilidade geográfica e mental que é difícil de conciliar com a gestão regular de uma classe.

Para Altet (2003), dentre vários aspectos investigados sobre a função dos formadores de professores, um ponto conclusivo é que “se a função de professor é muito importante na identidade dos formadores de professores, é porque ela é vista como complementar à função de formador e até mesmo constitutiva dessa função” (p.68). Desse modo, pode-se reafirmar que conceituar formador e formador de professores é, antes de tudo, procurar o conceito dentro de um contexto e referir-se ao conceito conforme os contextos sócio-históricos a que este se refere.

Nesse sentido, os conceitos de formador e de formador de professores podem se referir ao mesmo sujeito; o que os diferencia são os seus saberes, seus campos de conhecimentos, suas práticas e a sua atuação, embora com sobreposições. Como afirma Garcia (1999), “(...) a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (p.23).

Compreende-se, pelo argumento do autor, que falar de formador é referir-se aos professores e à sua formação, desse modo, volta-se à questão inicial, que é o entendimento de que os professores ocupam uma posição central nas reformas educativas dos últimos 30 anos. Desse modo, segundo Mizukami (2006) “(...) os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores” (p.8).

A partir de todo esse campo reflexivo, que ultrapassa a semântica e alcançam os significados da atuação docente, este trabalho caminha no sentido de compreender as tarefas e os desafios desses formadores de professores, na perspectiva da profissionalização docente e dentro do contexto da formação contínua. Portanto, a presente jornada reflexiva busca perceber como se dá a mobilização de saberes que promovem diálogos entre teoria e prática nos processos de formação.

2.2. A formação docente, os saberes profissionais e a epistemologia da prática.

A fim de ultrapassar o desfasamento entre teoria e prática e neutralizar o perigo de uma imitação acrítica dos modelos de ação pedagógica que se oferecem aos formandos, impõe-se a criação de situações e experiências que lhes permita uma abordagem de dialéctica da teoria e prática. No entanto, se é fácil postular essa dialéctica, torna-se difícil concretizá-la sem esquemas conceptuais e sem instrumentos de acção que favoreçam esse pretendido vaivém entre teoria e prática (Estrela & Estrela, 2001, p.16).

Falar de formação de professores dentro do contexto da formação contínua é falar de uma perspectiva de profissionalização docente, reconhecendo a necessidade de romper com modelos de imitação ou de reprodução de teorias na prática, como foram durante muito tempo as propostas embasadas na perspectiva da racionalidade técnica, que sustentavam práticas e modelos reprodutores de formação.

A partir do argumento dos autores no destaque, pode-se constatar que há um grande desafio na perspectiva da formação, principalmente diante dos objetivos de estabelecer uma relação

dialética da teoria com a prática, no entanto, é fundamental concretizar propostas de formação que tragam o professor para uma realidade de confrontos que se deem num contexto em que sua prática seja o elemento concreto de experiência reflexiva.

Essa perspectiva tem como proposta romper com a ideia de um professor passivo, apenas receptor de saberes teóricos exteriores à sua prática, como ocorrido na era da instrumentalização técnica. “A concepção técnica está baseada na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, traduzidos em um currículo normativo e disciplinar.” (Almeida, 2006, p.181).

A partir de um referencial de críticas à racionalidade técnica, pesquisadores das ciências da educação, influenciados por uma crise de identidade da categoria docente, bem como por um movimento global mais amplo de mudanças, despertaram para uma reconfiguração de concepção em modelos de formação com vistas ao desenvolvimento e profissionalização dos professores. Vale ressaltar que esse quadro de crise profissional está inserido no contexto de uma crise global que envolveu outras categorias.

Diante da busca por estabelecer um caráter profissional que legitimasse os professores na reconstrução de sua imagem, bem como na valorização de sua categoria, por meio de um conjunto efetivo de mudanças, surge uma vasta literatura para dar suporte à figura do professor como sujeito potencial produtor de conhecimento, postulando a reflexão sobre a prática como objeto de investigação. Por essa visão, “A reflexão sobre a prática tem sido apontada como um objetivo para a formação dos professores, o que desenvolve sua capacidade de teorizar a experiência” (Warschauer, 2017, p. 235).

Enquanto pesquisador, Tardif (2014) propõe um aprofundamento sobre o modo como se legitima a profissionalização docente, por meio de um estudo complexo acerca daquilo que distingue as profissões de outras ocupações, destacando a natureza dos conhecimentos como fator determinante para tal. Sua argumentação se contrói no sentido de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, gerando, assim, reconfigurações importantes na construção da identidade docente e, conseqüentemente, novas propostas de modelos e dispositivos de formação.

A partir desse propósito, o autor elenca um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seus respectivos espaços de trabalho cotidiano, na perspectiva de desempenhar todas as suas tarefas. Desse modo, por meio de um amplo repertório teórico e conceitual, denomina o estudo desses saberes de epistemologia da prática — amplia, dessa forma, as reflexões em relação ao processo de construção da identidade docente por meio da profissionalização (p.111).

No campo da educação, a investigação sobre a epistemologia da prática profissional se situa no conjunto desses saberes potencialmente produzidos pelos professores. A partir dos argumentos do autor, percebe-se que tais saberes não podem ser confundidos com aqueles fomentados no ambiente universitário; ao contrário, são oriundos da ação docente, portanto surgem em decorrência da dinâmica e dos conflitos em sala de aula, sendo extraídos e vivenciados na própria atividade educativa.

Nessa direção, o sentido de “saber” engloba conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes do professor, constituídos no exercício do seu ofício, ou seja, identificado pelo autor por: saber, saber-fazer e saber-ser. “Assim, um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática” (Brzezinski, 2002, p.118).

Em sua pesquisa Tardif (2014) retrata, na prática, de que modo esses saberes são percebidos, definindo como características: (i) a temporalidade desses saberes, construídos historicamente a partir de sua trajetória profissional e constituídos dentro da experiência de vida do sujeito docente; (ii) a pluralidade dos saberes, oriundos de diversos campos de experiências e diversas fontes, tanto em sua cultura pessoal, escolar, como em sua formação acadêmica; (iii) a personalização desses saberes, que não são universais, mas, que partem desse sujeito enquanto indivíduo, nascendo da sua relação com o cotidiano; (iv) os saberes relacionais para lidar com o outro, com o chamado universo humano, que exige conhecimento de si e do outro, ou seja, como lidar com as diversas situações oriundas dessa relação entre docente e discentes.

A partir dos contributos do autor, principalmente ao listar algumas das características dos saberes profissionais inerentes à categoria docente; é possível entender como esses saberes estão ancorados na prática, ou seja, relacionam-se com seu ofício de professor, com o ato de ensinar, com o ensino propriamente dito.

Em diálogo com essa argumentação, Altet (2001) afirma entender o ensino como um trabalho que supõe interações, portanto, trata-se de uma prática relacional, reafirmando que esses saberes acabam por tornar-se base para o ensino. Ampliando a compreensão da importância das interações, Caetano et.al (2018) reconhecem a emoção como componente importante da relação entre professor e aluno. No entanto, afirmam que o ato de ensinar exige dos docentes elementos inerentes às interações, sendo a emoção uma componente em destaque. Porém, reitera que a emoção deve ser sustentada e amparada numa perspectiva ética, visto que, ensinar exige “(...) uma estreita relação pessoal entre o professor e os alunos, quando as emoções e a ética têm um lugar cativo” (p.123), as autoras ainda acrescentam que quando “Alguns professores assumem, mesmo, a

formação emocional como imperativo ético é um contributo para o desenvolvimento de sociedades mais solidárias e justas” (Ibidem, p.123).

Ainda relacionando os saberes docentes com a experiência da prática educativa, Tardif (2014) aponta que estes são constituídos ao longo da história profissional de cada professor, ou seja, a partir da realidade das práticas. Enquanto objeto de estudos, esses saberes são definidos pelo autor como existenciais, sociais e pragmáticos. O autor afirma também que “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da sua história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (Ibidem, p.106).

Ampliando esse debate, Altet (2001) afirma que há inúmeros estudos sobre os saberes dos professores e, conseqüentemente, entende esses como pautados em determinados paradigmas elencados por diferentes ciências, como é o caso da filosofia, psicologia e da etnologia. Independentemente do paradigma, todas as divisões de categorias analisadas “comprovam a existência de uma pluralidade de saberes para o ensino que são os saberes: teóricos e práticos, conscientes e capazes de guiar uma ação” (p.28).

Em seus estudos acerca da competência profissional dos professores, a autora afirma que os saberes podem ser classificados por determinada tipologia, dessa forma, é possível compreender as situações concretas do ofício de professor. Sua argumentação é especificada a partir dos seguintes tipos: (i) saberes teóricos, da ordem do declarativo, entre os quais se distingue os saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar; (ii) os saberes práticos, com origem na experiência do cotidiano do trabalho, que também podem ser chamados saberes empíricos.

Diante desse esboço sobre os saberes, pode-se compreender o quanto a epistemologia da prática, enquanto campo de estudo, é importante para a concepção de modelos de formação de professores. A partir dessa perspectiva, torna-se crucial abordar os projetos de formação enquanto dispositivos que considerem o amplo repertório de conhecimentos oriundos da prática; compreendendo esses conhecimentos enquanto oriundos de um arcabouço de experiências, bem como das histórias que compõem o percurso de vida de cada docente.

Todo esse campo reflexivo caminha na direção de identificar que esses projetos de formação vão sendo constituídos desde a formação inicial e seguem constituindo-se na relação pedagógica e no conflito diário, que por sua vez acabam por também gerar inúmeras decisões, soluções e rearranjos, tendo sempre o ensino como principal pretexto.

Desse modo, pode-se afirmar que a epistemologia da prática é a lente que permite enxergar a complexidade do ato de ensinar, visto que esta se define pela capacidade de mobilização de saberes por parte dos professores, na perspectiva de enfrentamento das soluções de seu cotidiano, ou seja, o

estabelecimento de um diálogo direto com os saberes pedagógicos já referidos. Essa compreensão é ampliada por Tardif (2014):

(...) A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (p.39).

Em consonância com o autor, Azzi (2008) aponta a simbiose entre aquilo que se expressa através da prática e o modo como a prática se desenvolve. A esse respeito, afirma:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com o seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p.43).

Corroborando com essa mesma perspectiva e em sintonia com os demais autores, Pimenta (2008) aponta de que forma os saberes pedagógicos interferem e colaboram com a prática:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: O estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (p.27-28).

A partir dos contributos dos respectivos autores, pode-se afirmar que os saberes pedagógicos são aqueles disponíveis como elemento de fundamental importância para o professor pensar acerca dos acontecimentos do seu dia a dia no ato do ensino, sobre o que faz, como faz e por que faz. Nessa perspectiva, teorizar sua prática e ser capaz de estabelecer uma relação com a fundamentação

oriunda desses saberes, são aspectos que justificam, em grande medida, o rumo das ciências da educação nos últimos 30 anos. A partir dessa concepção de professor como sujeito de cultura, bem como, produtor de conhecimento pedagógico e outros saberes, é possível estabelecer uma relação dialógica e dialética entre teoria e prática, numa perspectiva de formação que privilegie o professor como investigador, além de responsável direto e central pelo seu processo formativo.

Todo esse campo de identificação dos saberes na prática para o percurso de formação docente, acaba por também oportunizar o desenvolvimento de projetos de formação que possam romper com a dicotomia teoria e prática, oriunda do modelo escolar de formação, para possibilitar ao professorado construir outro sentido e outro significado, bem como viver experiências na condição de analista do seu próprio saber-fazer, consciente “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 2008, p.19).

Partindo da ideia de que a análise sistemática das práticas é o meio de constituição de um projeto de formação emancipatório, bem como, que este é capaz de tornar o professor autor da sua profissionalidade docente; faz-se necessário e urgente buscar instrumentos metodológicos que viabilizem a elevação da condição dos saberes pedagógicos, que até então eram frutos de uma cultura empírica. Essa construção possibilita o avanço para um saber mais elaborado, capaz de sustentar-se não somente pela prática, mas de tornar-se um saber fundamentado, alicerçado e imbricado numa corrente teórica, sustentado nos pressupostos das ciências da educação. Nesse sentido, é estratégico pensar na figura do formador como um colaborador que alargue esse espectro de saberes teóricos, como sugerem Lima & Gonçalves (2009):

Caberia, portanto, ao formador a consciência de que a experiência docente constitui-se como espaço de produção de conhecimento e isso só será possível mediante uma sistematização e uma postura crítico-reflexiva do educador a respeito de suas próprias experiências, das leituras sobre teorias pedagógicas e de uma leitura de mundo que favoreça a propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada (p. 2011).

A partir desse argumento, compreende-se que estabelecer a sistematização do processo de investigar a prática como projeto de formação, principalmente diante dessa postura crítico-reflexiva, é legitimar o professor como investigador, sobretudo porque a “(...) a formação não pode mais consistir em uma modelização da tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através do

trabalho do professor sobre as suas próprias práticas” (Altet, 2001, p.34). “Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor com a sua prática e o pesquisador” (Charlot, 2005, p.95).

2.3. O formador no modelo de Formação pela pesquisa

Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino (Imbernón, 2004, p.72).

O modelo de formação pela pesquisa, inserido no contexto histórico em meados dos anos 80, faz parte de um conjunto de mudanças relacionadas às práticas de formação docente, surgido em decorrência de críticas à racionalidade técnica, já citada neste estudo. “A fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões” (*Ibidem*, p.72).

Dentre as abordagens de formação que contemplam o processo de profissionalização docente, esse modelo de formação pela pesquisa é parte de um movimento mais amplo das ciências humanas, que deu origem as pesquisas etnográficas, pesquisa-ação e outros, que se fundamentam a partir da obra de Dewey. Situa-se na literatura mais recente sobre a formação dos professores, a partir dos contributos dos seguintes pesquisadores fora do Brasil: Zeichner (1992), Schön (1992), Stenhouse (1984), Elliot (1996). Já no Brasil, esse movimento chega em meados dos anos 90 por meio dos contributos de Demo(1994), Lüdke (2001); André (2009).

Segundo André (2009), dentre as diversas proposições dos campos investigados por esses autores, e, mais especificamente, sobre a relação da formação docente que estes propagam a partir da perspectiva do professor como investigador, há alguns pontos que podem ser divergentes, entretanto, há uma base comum que o caracteriza como um modelo emancipatório, capaz de construir uma cultura docente autônoma e crítica. A existência dessa base é justificada pela autora:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e práticas na formação docente reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no

próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (p.65).

Nesse sentido, o modelo de formação pela pesquisa traz para o professor a responsabilidade com seu processo formativo, visto que o objeto de pesquisa dentro desse modelo é toda e qualquer questão problematizada, refletida e analisada, oriunda de sua prática. Segundo Pimenta (2008) “É aí que ganham a importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática” (p.21).

Na compreensão de que a epistemologia da prática se constitui por saberes dos professores, desenvolver a capacidade de enxergar a própria prática enquanto investigador, é empregar um novo sentido ao processo de profissionalização docente, como afirma Zeichner (1992):

A formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada (p.126).

Pode-se compreender no argumento de Zeichner, que estabelecer como dispositivo de formação a investigação por meio de reflexão e a análise das práticas dos professores, bem como procurar, dentro do exercício cotidiano docente, extrair repertórios teóricos oriundos de uma prática investigada, configuram-se em aspectos que conferem ao profissional em desenvolvimento, o papel de professor investigador, que constitui seu objeto de pesquisa na prática do ensino.

Em consonância com essa visão, ao referir-se à questão do desenvolvimento profissional dos professores, dentro de um modelo que tem como prerrogativa a reflexão, alguns elementos chave são apontados por Perez- Gomez (1992) “Na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores (p.113)”.

Diante do exposto, ressaltam-se aqui alguns elementos importantes para a continuidade deste campo reflexivo, tais como: a figura do professor; a figura do formador; o ensino; a prática reflexiva e a pesquisa. Todos esses podem constituir-se como elementos importantíssimos de um projeto de formação, dentro da perspectiva da formação contínua; sobretudo se articulados num modelo intencional de formação.

Dentro um conjunto de ações que postula a ideia de um professor investigador, faz-se necessário que o formador se assuma enquanto colaborador, numa dinâmica de reciprocidade

intelectual e dialógica com o formando, visto que, “Gerar uma cultura de pesquisa que respeita o professor não se impõe de cima para baixo. É preciso reconhecer seus saberes e suas prioridades investigativas, centrando as pesquisas em questões e temas dos professores” (Garrido e Brzezinski, 2006, p.620).

A partir dos autores, compreende-se que faz-se necessário esclarecer algumas questões epistemológicas que sustentam a proposta de formação pela pesquisa, sobretudo, o que se refere à pesquisa propriamente dita e à figura do formador, aqui já contemplados.

Compreende-se que a formação de professores concebida nesse modelo, possibilita ao professor refletir diante de questões do seu cotidiano, bem como, estabelecer o exercício da reflexão por meio da indagação, desse modo, entende-se que indagar-se torna-se ato recorrente de um professor/investigador. Tal afirmativa é enriquecida por Freire, P. (2009) ao conceituar como “curiosidade epistemológica”, o fato do professor reflexivo buscar romper com o senso comum por meio dessa relação ensino e pesquisa, possibilitando, assim, a construção de seu processo de profissionalização por meio de uma prática investigativa. Nesse movimento de indagação, o autor estabelece uma relação estreita entre ensino e pesquisa ao afirmar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p.29).

A partir do argumento do autor, compreende-se como fundamental para um processo de formação permanente, que o professor assuma uma postura reflexiva e torne-se um indagador, um pesquisador em busca do enriquecimento da própria prática, porém, vale ressaltar que nem sempre esse processo de busca pode ser identificado como pesquisa enquanto modelo de formação, visto que existem especificidades técnico-científicas para tal.

Agir como alguém que indaga o seu cotidiano, não pode ser compreendido como um aspecto extraordinário do trabalho docente, ou mesmo, como algo que venha a ser identificado como nova conquista ou nova competência. Nesse sentido, ser pesquisador, para Paulo Freire, é algo inerente ao exercício docente, trata-se de uma atitude que constitui e sustenta o próprio fazer docente que, por sua natureza epistemológica, é constituído por meio da indagação, da busca e da pesquisa; tornar-se um investigador da educação, exige que essa busca torne-se ainda mais complexa para que os resultados dos processos de pesquisa fomentem a ação da sala de aula.

Por essa razão, não se concebe a figura de um formador de professores como um transmissor de saberes, aquele que tem um saber a ser repassado em formação; ou mesmo, como o sujeito que apresenta um instrumento metodológico de pesquisa pré-estabelecido, pronto para ser posto em prática. No modelo que dialoga com a argumentação freireana, e aqui defendido, a prática do sujeito em formação é o seu próprio objeto de pesquisa, nesse sentido, a sua profissionalização desenvolve-se por meio da pesquisa, portanto, “O formador deve estimular o formando a ser investigador da sua própria prática, isto é, o formando deve aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las” (Almeida, 2002, p.25).

Na perspectiva identificada construtivista⁷, que norteia o modelo de formação pela pesquisa, trata-se de uma grande incoerência a figura do formador de professores assumir um papel autoritário, bem como que este ocupe um papel centralizador na ação formativa. Essa reflexão avança no sentido de compreender que este sujeito ocupa o lugar de ponte para o desenvolvimento profissional de um professor autônomo, que se assuma como investigador e tem a pesquisa como base do próprio percurso formativo.

Diante do exposto, vale ressaltar que Gatti (2004) faz uma análise crítica com relação à esse aspecto do ensino e alerta, como importante, o cuidado de fazer uma diferenciação entre pesquisa e ensino, considerando que nem tudo na ação docente trata-se de pesquisa e não pode ser considerado como tal, para tanto a autora argumenta:

É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidos a um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. É já muito repetido que muitos bons pesquisadores são péssimos professores (p.436).

No cuidado sinalizado pelo argumento da autora, cabe a compreensão da existência de uma certa confusão conceitual quando se fala em formação pela pesquisa, visto que, se de um lado há uma grande abertura na conquista de um processo de profissionalização docente, principalmente quanto à valorização dos saberes das práticas e do reconhecimento desses saberes dos professores por meio da pesquisa; por outro lado, pode haver outro extremo, que seria a banalização do termo pesquisa. Segundo a autora, essa banalização acaba por gerar, como consequência, um descaso

⁷ Segundo Becker (2009), trata-se de uma idéia, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. No caso de Piaget, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo.

quanto ao conceito em si, e, por consequência, provoca a desvalorização do professor enquanto pesquisador, por isso argumenta:

O próprio conceito de pesquisa mostra-se elástico, acomodando grande variedade de atividades, desse modo, trazendo alguma confusão justamente pela diversidade de significados e sentidos que lhe são atribuídos e é um termo usado muitas vezes de maneira banalizada. A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e, mesmo, criação de novos paradigmas, métodos de investigação e estruturas de abordagem do real (*Ibden*, p.434).

Charlot (2005) também faz uma crítica contundente acerca da relação existente entre ensino e pesquisa, ao afirmar a existência de certo distanciamento entre o modelo de pesquisa educacional concebido pela universidade e a que acontece na sala de aula. Esse distanciamento é argumentado pelo autor quando este se refere a urgência e as pressões que compõem o cotidiano da sala de aula, que exigem dos professores a necessidade imediata de ação e intervenção, elementos que dão conta da dinâmica que envolve o ensino; e que, por sua própria constituição, impedem a realização dos recursos de pesquisa, que exigem condições específicas para sua realização. Considerando esse distanciamento, o autor argumenta que “Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira —é o que eles dizem” (p.90).

Desse modo, a sistematização de um projeto específico de pesquisa no modelo educacional, especialmente como concebem os pesquisadores das universidades; parece não ser interessante ao professor que está na sala de aula. O autor justifica esse argumento alertando sobre a necessidade de diferenciar o modelo de pesquisa concebida na universidade do que compreendemos como ensino, para tanto, aponta que, além das diferenças de concepção, também existem as diferenças estruturais:

(...) A pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Assim nunca, a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. (...) A pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica; uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser a pesquisa não pode dizer o que deve ser (p. 90-91).

A perspectiva crítica de Charlot (2005) sobre os aspectos que tornam a pesquisa um conceito muito distante, muitas vezes refutado pelos professores que estão em sala de aula; está ligada ao contexto histórico da educação em que a figura do pesquisador sempre esteve relacionada e legitimada pelos saberes universitários. Essa reflexão permite a compreensão da rejeição pelos professores quanto ao seu fazer docente, ou seja, o ensino. Vale ressaltar que essa rejeição configura-se no afastamento da compreensão de que o ensino possa ser objeto de pesquisa. A argumentação pode ser fortalecida a partir de André (2009), ao afirmar que “O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente” (p.63), o que justifica essa resistência por parte dos professores.

Dessa forma, Charlot (*Ibden*) ressalta que a pesquisa realizada no âmbito universitário tem um papel de grande valor, porém, se for desenvolvida com o objetivo de dar maior suporte ao professor, deve substancialmente respeitar seu espaço de atuação profissional e valorizar os saberes docentes: Tal afirmativa é enriquecida a partir da seguinte reflexão:

(...) O papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (p.91).

Em consonância com o autor, Anastasiou (2004) ressalta que a função da pesquisa é fundamental, principalmente no sentido de dar aos professores instrumentos conceituais, capazes de ampliar as condições do ensino, dessa forma, tornam-se capazes de oportunizar hipóteses de pensar e repensar o próprio cotidiano pedagógico, portanto, ampliar seu poder de decisão e escolha, para tanto, afirma “A pesquisa faz análise, diz o que é, estabelece um juízo de verdade, constata desnuda, tem como função oferecer ferramentas instrumentos conceituais para ampliar as escolhas e decisões dos professores” (...) (p.490).

Ampliando o debate sobre esse repertório relacionado ao modelo de formação pela pesquisa, no artigo intitulado “*Pesquisa*”: *Esboço de uma análise*, Beillerot (2015) argumenta que é preciso haver alguns critérios para se que possa dar uma definição mais precisa do que é pesquisa, ressaltando que a identificação destes critérios é importante, sobretudo, para clarificar equívocos epistemológicos; pontuando que existe uma diferença entre estar “em” pesquisa e “fazer” pesquisa. Desse modo, o autor faz o seguinte alerta “Admitiremos uma diferença entre fazer pesquisas (que

não é idêntico a fazer a pesquisa) e ser pesquisador, que impõe um *status* e um reconhecimento social de uma outra natureza, distinta da questão de produzir pesquisas (*Ibidem*, p.83).

Segundo Beillerot (2015), para legitimar pesquisa na prática da formação de professores, faz-se necessário estabelecer alguns critérios que estejam de acordo com a literatura científica em geral, destacando que trata-se de um caminho mais acertado, principalmente em se tratando de reconhecer a figura do professor como pesquisador. A partir da observação, o autor propõe algumas condições mínimas, postuladas em alguns critérios: (i) Produção de conhecimentos novos; (ii) Produção rigorosa de encaminhamento; (iii) Comunicação de resultados.

Os critérios apontados pelo autor conduzem à seguinte compreensão:

(...) Professores podem tornar-se mais conscientes de sua subjetividade em ação, e encontrar as vias de uma melhor objetividade, adaptada às situações com as quais se defrontam, até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa (*Ibidem*, p.103).

Nesse sentido, Lüdke (2015) faz um alerta importante sobre o uso demasiado do conceito de reflexão, possivelmente banalizado a partir das ideias de Schön (1992). Por essa razão, ressalta que trata-se de um grande equívoco aproximar a pesquisa da prática reflexiva, ou seja, nem todo professor que desenvolve uma prática reflexiva necessariamente realiza uma pesquisa. Desse modo, afirma que é importante considerar a distinção entre as duas noções:

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja por força verdadeira (p.33).

Nesse contexto, percebe-se a especificidade de um modelo de formação pela pesquisa, postulado numa relação de cumplicidade e o estabelecimento de parceria entre formador e professores, visto que, na busca por clarificar as possibilidades do desenvolvimento de pesquisas pelos professores, dentro de um projeto de formação; o formador necessita assumir a mesma atitude de pesquisador, considerando que nessa perspectiva, “O formador não é mais um modelo que possa dizer “Faça como eu”, mas alguém com quem é possível compartilhar, refletir e analisar a partir da vivência direta ou relatada” (Snoeckx, 2003, p.36).

Para Rodrigues (2006), “a ausência de formadores profissionalmente preparados, torna-se um grande obstáculo na implementação de um sistema de formação mais eficaz e satisfatório (p.62)”. Diante da argumentação, compreende-se que a perspectiva de projetos de formação em redes de partilhas, defendido por Nóvoa (1992), tem sua importância quando o autor afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (p.26), estabelecendo uma relação de partilha em colaboração, considerando que “A formatividade de uma ação de formação ultrapassa o trabalho do formador, assume significado na reciprocidade” (Pacheco, 2008, p.158).

Na perspectiva de um modelo de formação pela pesquisa, em que saberes mobilizados nas práticas podem levar o professor a desenvolver pesquisas; faz-se necessário um olhar mais cauteloso e mais aguçado por parte do formador, principalmente no sentido de possibilitar ao sujeito em situação de formação, a compreensão de que a própria experiência docente é formadora, como sugere Warschauer (2017):

(...) A reflexão sobre a prática é ela mesma uma prática, uma prática de formação, é pesquisar o sentido dos atos e de seus produtos no meio em que essa prática é exercida. E a pesquisa traz sempre o sujeito que pesquisa, que projeta sobre o objeto pesquisado sua visão de mundo, seus valores, suas inquietudes e desejo (p.239).

Em consonância com essa visão, Alarcão (1996) sugere que “A actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para decisão” (p.19).

É possível ampliar essa visão por meio de uma proposta de formação realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que norteia-se pela pesquisa, a referida proposta foi pautada na perspectiva da complexidade de Edgar Morin (2001). Por meio do artigo: *ser professor e formador de professores: a complexidade de um duplo papel*, Caetano (2015) apresenta os contributos de um projeto de formação com participação de professores e formadores de professores, nele a autora aponta como saldo os princípios de recursividade e de reflexividade no desenvolvimento profissional dos participantes, apontando que estes promovem uma inteligibilidade complexa a partir da dinâmica estabelecida “(...) entre a experiência de formar professores e a experiência de ensino para a construção de sua identidade profissional” (p.45).

A autora ainda acrescenta como elementos importantes do projeto desenvolvido, o papel da comunidade colaborativa no amparo de situações de “(...) reflexão, os processos investigativos e a teoria” (*Ibidem*, p.45). Outros aspectos relevantes do projeto que representam a perspectiva

colaborativa são: “O diálogo, a troca de experiências, a reflexão mútua e atividades de pesquisa empírica são os principais processos pelos quais o seu papel se desenvolve”. Nessa perspectiva a referida autora ainda acrescenta que “Além destes aspetos emergem o aprofundamento e alargamento da pesquisa teórica em domínios menos explorados anteriormente, como é o caso da filosofia ética – um aprofundamento possibilitado pelo trabalho colaborativo em ambos os contextos” (*Ibidem*, idem, p.45).

Identifica-se que o projeto partilhado pela autora, bem como a fundamentação teórica do mesmo, dialogam com o presente estudo, principalmente na perspectiva de abordar a formação de professores; desse modo, compreende-se que a construção da identidade do formador e sua formação são de extrema relevância para o tema.

“Na revisão da literatura que tivemos oportunidade de fazer tem-se vindo a assinalar a complexidade identitária dos formadores, na medida em que as suas identidades profissionais se revelam múltiplas” (p.50). Percebe-se, portanto, que a formação de professores e do futuro formador de professores tem sua importância no reconhecimento dessa complexidade identitária. Por essa razão, a autora acrescenta que são “(...) muitas vezes confusas, construídas de forma contingente, na travessia de fronteiras entre contextos diversos, problemáticos e de incerteza, negociando dilemas e tensões, ambivalências e contradições” (p.50).

Nesse sentido, provocar situações problematizadoras a partir da própria experiência vivida pelos professores é uma oportunidade e espaço de formação, ou seja, o ambiente é propício ao desenvolvimento da pesquisa, portanto, legitima-se também um papel investigador para o próprio formador. “Ao professor-formador caberia ter como objeto de investigação e de trabalho as ações de formação que os professores vivenciam.” (Lima & Gonçalves, 2009, p.2011).

Diante de todo esse campo reflexivo, compreendemos que o formador de professores é uma figura de relevância, compreendida como fundamental dentro do modelo de formação pela pesquisa, desde que sua formação seja tão ampla e tão rica que se mantenha em processo contínuo de formação, também como sugerem Nunes & Nunes (2014):

A coerência entre a formação que defendemos para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Ao conceituar a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam (p.169).

Para Alarcão (1996), essa coerência pode ser justificada dentro de uma perspectiva em que a formação desenvolvida pelos formadores funcione como espelho para aqueles que estão em formação. Não se trata de funcionar como um modelo a ser seguido, ao contrário, “Nesta

modalidade”, o formador e o formando movem-se em registos homólogos (p.21), razão pela qual o conceito de homologia defendido pela autora configura-se como um modo de pontuar a necessidade de sustentar essa coerência, principalmente em relação ao que se pretende para formação dos professores, a partir da formação dos seus formadores, na perspectiva em que o aspecto da prática permite um diálogo rico de ações e desafios entre formandos e formadores. Caetano (2015) sugere que o autoestudo e outras formas de investigação participativa, realizadas em comunidades de aprendizagem, “têm constituído também um relevante caminho de aprofundamento do perfil e da identidade do formador como investigador” (p.50).

Nesse sentido, compreende-se que o formador edifica o terreno da formação como espaço de investigação da própria prática. De acordo com Formosinho (2006, citado em Lima & Gonçalves, 2009), o que identifica um professor-formador é o seu envolvimento com a pesquisa sobre formação docente, desse modo, reconhecer que ser formador de professores é assumir “que o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação” (Moita, 2007, p.114).

Toda essa jornada reflexiva traçada até aqui, principalmente pautada na perspectiva do modelo de formação pela pesquisa; caminha na direção de buscar fundamentar o discurso sobre a importância da trajetória de Lauro de Oliveira Lima, um dos principais pensadores da educação no Brasil, que, embora pouco reconhecido, possui uma vasta obra acerca da formação de professores. Desse modo, narrar aspectos de sua biografia e destacar os fundamentos teórico-filosóficos de seu trabalho ampliam esta reflexão sobre importância dos estudos do Professor Lauro para a formação de formadores de professores.

CAPÍTULO 3

O CONTRIBUTO DO EDUCADOR LAURO DE OLIVEIRA LIMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

3.1. Aspectos biográficos

Antes de aprender a ler Terezinha, sua irmã, era quem lia os livros para ele, juntando os irmãos em sessões que Lauro participava. Talvez tenha sido aí que começou a tomar gosto pelos livros. E a tal ponto que hoje sua filha Giovana diz que *depende dos livros como o ar que respira*.

(Bello, 2010, p.22-23)

A educação brasileira tem se desenvolvido, ao longo dos últimos séculos, sob a influência de grandes movimentos de reformas educativas surgidos em outros países. Desde o período da educação promovida pelos jesuítas até o momento atual, é possível identificar recortes específicos dessa influência ao longo da história.

Observa-se que esses movimentos, aqui já referenciados, dão conta de apontar a participação ativa de nomes importantes para a história da educação brasileira, tais como: Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, dentre outros. Esses autores são reconhecidos até hoje como representantes de um período de grande importância para as mudanças efetivadas nos rumos da educação brasileira.

A trajetória e a obra desses autores são de extrema importância para a educação brasileira, não somente pelas ideias revolucionárias que defenderam, mas, principalmente, pela contribuição teórico-metodológica para a escola e para todo o campo da educação. A trajetória e obra desses educadores, bem como os movimentos por eles defendidos, geraram concepções de educação capazes de transformar a sociedade. Trata-se de um legado de alto nível de produção intelectual em cada um de seus respectivos campos de atuação e área de pesquisa.

O presente trabalho faz um recorte específico na trajetória e obra do professor, pesquisador e filósofo Lauro de Oliveira Lima, a partir da importância de seu legado teórico, publicado durante os mais de 50 anos em que atuou na educação brasileira, destacando sua contribuição específica para a formação de professores, por meio de estudo do modelo de formação desenvolvido por ele, a partir

da concepção de educação e formação alicerçada na Epistemologia Genética⁸, oriunda da teoria do cientista Jean Piaget.

Ressalta-se ser um texto mais detalhado partindo do que o principal apoio bibliográfico do presente capítulo foi o livro de José Luiz de Paiva Bello, intitulado *Lauro de Oliveira Lima: Um educador brasileiro*, lançado em 1995 pela editora Clube de Autores, na edição de 2010, sendo este um dos únicos pesquisadores que foi mais a fundo na pesquisa biográfica sobre Lauro.

Nascido na cidade de Limoeiro do Norte, cidade do sertão do Estado do Ceará identificada como um polo comercial da região jaguaribana, por conta de sua localização e maior oferta de serviços de saúde e educação — aspectos urbanos bem diferentes de quando Lauro veio ao mundo em 12 de abril de 1921.

Esse filho do sertão cearense foi o terceiro de doze irmãos. Seus pais chamavam-se Anacleto Gadelha da Costa Lima e Mamede de Oliveira Lima. Lauro cresceu em Limoeiro do Norte, lá foi alfabetizado, e aprendeu a tabuada com Mestre Zé Afonso⁹. Logo após a conclusão de seu processo de alfabetização, passou a estudar em um agrupamento escolar em que manifestou grandes dificuldades de adaptação, apresentando problemas de indisciplina e em acompanhar a turma, chegando a ser expulso pela diretora da instituição justamente por seu mau comportamento (Bello, 2010, p.19).

Algun tempo depois, quando Lauro ainda cursava o ensino primário quando o professor Horácio Ferreira Rocha chegou em Limoeiro do Norte para dar aulas no Externato Cônego Climério Chaves, tornando-se o Mestre com quem Lauro passou a ter aulas numa turma única. A partir da experiência com o professor Horácio e pela admiração que nutria pelo educador, o menino passou a demonstrar significativas mudanças em seu comportamento e um maior interesse pelos estudos, principalmente pela leitura de textos literários. Ele descobriu o gosto pela literatura e desenvolveu-se em outras matérias, a ponto de tornar-se ajudante do professor e contribuir com a aprendizagem dos demais colegas da sala. “Foi nesta escola que Lauro teve a primeira oportunidade de ensinar, quando, a pedido do seu professor, ajudava seus colegas mais atrasados nos estudos” (Ando, 2015, p.17).

Depois de concluir a etapa inicial de escolarização, seus pais estavam atravessando um período de grandes dificuldades financeiras e sem condições de mandá-lo estudar em Fortaleza, capital do Estado, visto que não havia oferta para continuidade de seu processo de estudos na cidade

⁸ Também identificada como Concepção Piagetiana, é uma teoria do conhecimento desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget que busca a compreensão científica sobre as possibilidades e as limitações da perpetuação do conhecimento, como ele surge e como se desenvolve.

⁹ Professor alfabetizador que ensinava as crianças na cidade de Limoeiro do Norte no Ceará. Fonte: <http://laurodeoliveiralima.blogspot.com/p/biografia.html>.

de Limoeiro do Norte, sendo necessário que houvesse uma mudança de cidade para que Lauro pudesse continuar seus estudos, do contrário estaria fadado a trabalhar no pequeno comércio da família.

Foi a partir dessa realidade que seu pai resolveu escrever ao primo Afonso de Oliveira Lima, que exercia o sacerdócio e, naquela altura, estava morando no Seminário Salvatoriano da cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo. O estabelecimento do contato com o familiar padre não tinha como propósito a que Lauro viesse seguir a carreira religiosa, embora fosse muito comum nas grandes famílias da época que alguns dos filhos seguissem esse percurso. O objetivo dos pais de Lauro era encontrar alguma forma de promover a continuidade de seus estudos, pois em Limoeiro do Norte não havia opções de atendimento escolar ginasial. Dessa forma, a solução mais acertada seria enviá-lo ao seminário, considerando seu desenvolvimento intelectual e gosto pelos estudos.

Assim como Lauro, que aos 14 anos foi estudar no seminário em São Paulo por conta das circunstâncias financeiras da família e pela escassa escolaridade da cidade de Limoeiro do Norte, seus irmãos mais novos também acabaram por estudar no mesmo seminário, posteriormente.

A viagem contava com um grande percurso, saindo do interior do Ceará para o estado Rio de Janeiro para somente depois chegar em Jundiaí, em São Paulo. Àquela época, era um grande desafio fazer uma viagem de tão longa duração, não somente pelas condições em relação à distância, mas, principalmente, pela ousadia e coragem de sair da casa dos pais aos 14 anos, deixando para trás a família, os amigos e toda uma rede de afetos de uma cidade pequena. A mudança para uma cidade grande certamente gerava uma série de questões para alguém tão jovem, principalmente pela consciência de que ficaria por muito tempo longe, distante do aconchego de casa, no entanto, em vários de seus depoimentos Lauro afirmou que o desejava.

O jovem demonstrou coragem e vontade de crescer intelectualmente, mesmo tão moço. Submeteu-se a pegar carona em um caminhão transportador de cera de carnaúba, que fez o percurso de Limoeiro do Norte para cidade de Fortaleza, para depois embarcar no navio e fazer outro percurso bem maior, com destino ao Sudeste do Brasil. A expectativa de poder continuar estudando e conquistar um nível mais elevado de escolaridade justificou toda essa jornada formada por aventura e garra (Bello, 2010).

Lauro foi estudante seminarista durante cinco anos, viveu completamente confinado na instituição religiosa, com saídas muito específicas, como as idas ao dentista, por exemplo. Bastante dedicado aos estudos, ele aprofundou seus conhecimentos em latim, além dos conhecimentos em grego, geometria e literatura. Ainda no seminário, fundou o Grêmio literário, já mostrando-se um indivíduo político. Era um aluno muito comprometido e reconhecido pelos professores, destacando-

se dentre os outros, ficando sempre em primeiro lugar na classificação de resultados de provas, arguições e outras notas.

Ainda quando era seminarista, foi escolhido para ser prefeito da comunidade de alunos, e obteve o privilégio de acessar livremente a biblioteca e teve a oportunidade de ler livros considerados proibidos, mesmo que de forma clandestina. Concluiu com menção honrosa o período de seminário, equivalente ao ensino secundário da atualidade, no entanto desapontou a comunidade de padres, visto que resolveu assumir não ser vocacionado para a vida religiosa. Dessa forma, ao final dessa etapa dos estudos, retornou à casa dos pais no interior do Ceará.

Em 1939, ano em que Lauro retornou para Limoeiro do Norte, já com certo preparo acadêmico e com alguma experiência trazida do seminário, foi convidado a dar aulas no Colégio Diocesano. Logo em seguida, incentivado pelo professor José Sebastião da Paixão, educador da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte, Lauro recebeu indicação de emprego que implicaria em mudar-se para a capital, a fim de assumir o cargo de secretário e também chefe do internato, bem como de professor no Ginásio Fortaleza, instituição fundada por um grupo de professores da capital. “Foi ali que Lauro deu início a sua carreira de magistério, dando aulas de latim e francês” (Bello, 2010, p.25).

A possibilidade de ser professor foi conquistada graças ao fato de ter conseguido validar seu certificado de curso secundário, por meio de exames de habilitação previstos no artigo 100 do Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. Posteriormente, depois de obter o certificado de ensino secundário pelo exame de madureza, conseguiu o registro provisório de professor para lecionar latim e francês. A partir de 1945, surgiram novos desafios na trajetória, bem como grandes conquistas em sua carreira profissional, como sugere Ando (2015):

(...) passou no vestibular para a Faculdade de Direito do Ceará e, no mesmo ano, foi aprovado no concurso para inspetor federal de ensino do Ministério da Educação e Saúde. No ano seguinte, aos 25 anos, foi nomeado inspetor federal do ensino secundário. Em 1947, passou no vestibular para a Faculdade Católica de Filosofia, cursando simultaneamente as duas graduações – o bacharelado em Direito e a licenciatura em Filosofia –, paralelamente às suas atividades de inspetor federal do ensino secundário (p. 18).

Após a formatura em Direito, Lauro fez uma viagem em equipe para a Europa, representando a Universidade Federal do Ceará (UFC) com o objetivo de promover intercâmbio acadêmico entre a citada universidade e a Universidade de Coimbra, em Portugal. Foi uma viagem

repleta de novas experiências. Lauro assumiu a função de escriba do grupo, fazendo de todo o percurso da viagem um relato constante, detalhando vários aspectos da visita aos locais que passavam e enviando à imprensa cearense, com fotos e postais dos vários países visitados, dentre os quais: Espanha, França, Itália e Suíça.

Durante a referida viagem, o educador traçou um vasto campo de relatos de toda essa experiência, “Sem que suspeitasse que ali residisse seu futuro marco referencial teórico, o biólogo Jean Piaget, que já produzia as ideias que, mais tarde serviriam de base para toda a obra pedagógica do professor Lauro” (Bello, 2010, p.27).

Nessa época, já com experiência na docência e contando com ampla formação, Lauro passou a dar aulas de psicologia no curso para normalistas do Ginásio Farias Brito, na cidade de Fortaleza, onde conheceu sua esposa, que naquela época era sua aluna no curso normal. Em seguida, fundou o Ginásio Agapito dos Santos, na mesma cidade, nome dado em homenagem ao avô de sua esposa, Maria Elizabeth de Oliveira Santos, visto que o Professor Agapito dos Santos havia sido um dos grandes educadores de Fortaleza nas primeiras décadas do século XX. Diante do exposto, pode-se perceber que a vida profissional de Lauro já era uma jornada composta por compromissos profissionais intensos (*Ibidem*, 2010, p.27).

Em meados de 1950, o Ministério da Educação e Cultura deu início à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que apontava como meta a melhoria do ensino secundário e o estabelecimento de orientações mais específicas para questões vocacionais, voltado para a atuação e prática dos educadores, além de desenvolver estudos relacionados à promoção de métodos de ensino e programas de curso, ou seja, um conjunto de mudanças que intervinham nessa etapa de escolarização.

Esse período de investimentos específicos na esfera da educação pública no Brasil é compreendido por destacar objetivos que giravam principalmente em torno da qualificação de jovens para o mundo do trabalho. Vale ressaltar que, na mesma época, o país entrava na fase de crescimento econômico, atuando sob forte influência do mercado internacional. Nesse sentido, é possível compreender que campanhas dessa natureza, estavam relacionadas às políticas públicas de educação vigentes na época.

Esse foi o contexto educacional em que Lauro de Oliveira Lima foi nomeado professor do Instituto de Educação do Ceará e fez concurso para catedrático de Pedagogia. Foi um período de grandes mudanças e novas conquistas para o educador. “Talvez possa ser dito que os anos 50 tenham sido o marco da verdadeira explosão criativa de Lauro de Oliveira Lima. Foi quando descobriu Jean Piaget, lendo um livro de Hans Aebli (*“Didatique psychologique”*).” (Bello, 2010,

p.27). A obra, traduzida do alemão para português, apresentava atividades didáticas inspiradas na teoria de Jean Piaget.

A partir de 1955, já acumulando experiências mais específicas na esfera pública da educação, Lauro foi nomeado inspetor seccional do Estado do Ceará, ministrando cursos da CADES no estado. Além disso, passou a dar aulas nos cursos da Campanha de Didática Geral e Fundamentos de Educação. Por conta dessa nova incumbência, percorreu vários outros estados do Brasil. No mesmo período, escreveu artigos para o jornal *O Povo*, da cidade de Fortaleza, e usou o pseudônimo Kleber Santos, sempre abordando provocadores temas relacionados à educação. Em seguida, passou a dar aula de Psicologia Social no Instituto Social de Fortaleza, centro educacional vinculado à Universidade Federal do Ceará.

Nesse contexto histórico da educação no Estado do Ceará, Lauro propôs uma grande reforma na formação inicial dos professores de ensino primário. Dentre os inúmeros desafios da sua carreira, esse foi um dos mais ousados, comandar uma grande reforma a ser implantada e, como consequência, mexer na estrutura curricular do curso normal do Centro Educacional Justiniano de Serpa, também na capital. Sua atuação gerou grande polêmica e resistência por parte dos professores e técnicos da educação, que repudiaram com veemência a referida reforma. Porém, o professor Lauro contou com o apoio das alunas, que demonstraram forte interesse pela mudança proposta, chegando a mobilizar a imprensa, já que tratava-se de uma reforma proposta a partir de concepções muito avançadas para a realidade do contexto educacional da época. Como afirma Bello (2010), “O núcleo da Reforma era uma concepção totalmente revolucionária em matéria curricular: substituir as disciplinas do currículo por unidades de treinamento, onde cada unidade envolvia cooperativamente todas as matérias do currículo” (p. 18).

Com o passar do tempo a polêmica foi arrefeceu e, finalmente, em 1958 a Reforma foi aprovada, sendo promulgada a Lei n.º 4.410, de 26 de dezembro de 1958, regulamentada a partir do Decreto n.º 3.662, de 21 de março de 1959. Vale ressaltar que a proposta elaborada pelo professor Lauro deu suporte e gerou material para a publicação de sua obra *Treinamento do Professor Primário: uma nova concepção de escola normal* pela Editora do Professor com 1ª edição de 1966, portanto, com seu lançamento em um período muito posterior à conturbada reforma.

Ainda como Inspetor Seccional do Ceará, Lauro foi responsável por ministrar cursos de formação de professores em vários estados brasileiros, cujo teor dessas formações era subdividido em didática geral e outras matérias específicas. Além disso, a proposta apontava que os professores participantes deveriam assistir aulas uns dos outros, realizando um acompanhamento compartilhado e usando as técnicas de dinâmicas de grupo por ele desenvolvidas, baseadas na sua visão de

educação e fundamentadas nas vastas leituras a respeito dos estudos sobre Epistemologia Genética, de Jean Piaget.

Nesse mesmo período, o educador deu início a um grupo de estudos com outros educadores cearenses e de forma bem-humorada nominou de *capta plana*, que traduzido do latim significa cabeça chata¹⁰. O grupo era formado por vários intelectuais e estudiosos da educação, e tinha como principal meta aprofundar os conhecimentos sobre a teoria piagetiana, que até aquela altura, era pouco conhecida no Brasil. Essa iniciativa de Lauro o tornou reconhecido por historiadores da educação e outros estudiosos como o precursor das ideias de Piaget, de forma que Aranha (1996) escreve sobre a ampla divulgação da obra de Piaget em seu grupo, feita por Lauro de Oliveira Lima (p.184).

O período em que esteve envolvido com os cursos da CADES e na docência voltada para a formação de professores, assim como as ideias de Claparède e Decroly, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e, principalmente, Piaget, possibilitaram-lhe a proposição de uma das suas obras mais divulgadas na educação, que conta com várias edições desde a década de 1960: *A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos*. Segundo Ghiraldelli Jr (1990), “A ideia central de A escola secundária moderna, pautou-se por traduzir, para o plano dos procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Jean Piaget divulgadas pelo Centro Internacional de Epistemologia Genética (Genebra)” (p.195).

A trajetória profissional de Lauro na década de 60 foi marcada por dois extremos, de um lado pelo triunfo e destaque que recebeu em um cargo estratégico de intervenção no cenário de educação brasileira, quando no ano 1963 foi nomeado como diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em Brasília no Distrito Federal; por outro lado, o terror vivido pelo período de exoneração, prisão e perseguição política por parte do regime autoritário advindo com o golpe militar e instituição da ditadura no ano de 1964; sendo junto com outros educadores, acusado de comunista e promover o comunismo ao liderar órgãos como o MEC.

Um pouco antes do golpe político de 1964, Lauro havia recebido o convite para integrar uma equipe de educadores que tinha como propósito a realização de uma força-tarefa para intervir em mudanças importantes na esfera educativa do país. A referida equipe foi composta por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Armando Hildebrand e Paulo Freire. Cada um desses educadores passou a atuar como responsável por um seguimento de escolarização, desse modo, para o ensino primário e ensino superior, foi indicado Anísio Teixeira, assim como Darcy Ribeiro, que também estava na direção do ensino superior. Paulo Freire ocupou a direção da alfabetização, Armando Hildebrand,

¹⁰ Alcinha (por vezes pejorativa) para aqueles nascidos no estado brasileiro do Ceará, em decorrência da forte marca étnica que configura o formato do crânio da maioria dos nascidos nessa região do Brasil.

do ensino industrial e Lauro de Oliveira Lima foi convocado para atuar nos assuntos referentes à escola secundária.

Essa equipe, formada por pensadores, escritores e pesquisadores da educação, trabalhou de forma potente e articulada em prol do desenvolvimento de uma educação progressista e libertadora. Pode-se considerar que o referido grupo partilhava ideais de escola e de educação inspirados no movimento da escola novas, ocorrido décadas antes. Lamentavelmente, o momento inaugurado por essa brilhante equipe durou cerca de um ano, apenas, um curto espaço de tempo que impossibilitou a consolidação de políticas públicas necessárias à uma mudança efetiva. Lauro trabalhou exaustivamente para direção do Ensino secundária, fez um planejamento amplo e completo, porém, foi destituído do seu cargo sem que pudesse por suas ideias em prática, na dimensão federal da educação.

Nos registros de várias dessas propostas de reformas do ensino, bem como nas portarias publicadas e nos livros desses autores na época, identifica-se uma riqueza de inovações, bem como de polêmicas, como relata Paulo Freire em entrevista sobre Lauro de Oliveira Lima e sua atuação frente à diretoria no MEC:

(...) O Lauro fez um trabalho extraordinário nesse nível. Remexeu, fez um rebuliço tal no Ministério da Educação da época que um dia será preciso estudar o que o Lauro fez em três meses, tal a força que esse homem nordestino sempre teve (Freire, P. & Guimarães, 2013, p.46).

Após essa etapa de conquistas, Lauro havia alargado seus projetos de melhoria da educação brasileira, principalmente por meio dos contributos teóricos e metodológicos, lamentavelmente rompidos pelo golpe militar. Ele perdeu não somente seu cargo de diretor; também foi exonerado de concursos em que havia sido aprovado, nos quais adquiriu, de acordo com a lei brasileira vigente à época, o direito de assumir cargos vitalícios — como os cargos de Inspetor e de professor no Instituto de Educação, por exemplo. Lauro perdeu a fonte de renda e o sustento de sua família, assim como arcou com acusações de que seria contrário ao regime autoritário, além de ter sido acusado de comunista.

A partir de então, deu-se início a um longo período de perseguição. Depois de ter sido preso por cerca de três meses em Fortaleza, foi libertado sob a condição de completa ausência de perspectiva profissional, dessa forma, decidiu mudar-se para a cidade do Rio de Janeiro, levando consigo sua esposa e os sete filhos. Nessa etapa da sua vida, além de não conseguir prover sua numerosa família, tanto Lauro como sua esposa, sempre que conseguiam alguma indicação para trabalhar na área da educação, fosse na sala de aula como professores, fosse numa função de gestão,

em pouco tempo eram demitidos e, dessa forma, ele (...) “não pôde assumir nenhuma outra função pública e levou dois anos para receber sua aposentadoria compulsória. A prática do professor Lauro de Oliveira Lima na esfera pública estava acabada, passando a ser vigiado pelo Serviço Nacional de Informação-SNI ” (Bello, 2010, p.39).

Diante de tantas dificuldades, durante cerca de um ano Lauro desenvolveu um processo depressivo, período em que não conseguiu escrever e nem desenvolver qualquer atividade. Na mesma época de perseguição aos pensadores da educação, em que muitos foram exilados do país, como Darcy Ribeiro e Paulo Freire, Lauro recusou-se a deixar o Brasil, mesmo diante de todas essas circunstâncias de perdas de direitos e de constante perseguição, resolveu *pagar o preço de permanecer no Brasil*, como afirma Paulo Freire em entrevista concedida a Guimarães, em que relata seu reencontro clandestino com Lauro, visto que ambos eram considerados comunistas e estavam sob a vigília do governo ditador.

No trajeto da viagem que terminou no Rio de Janeiro, Lauro fez uma parada para encontrar Paulo Freire na cidade do Recife. Em Freire, P. & Guimarães, S. (2013, p.47) encontra-se o seguinte relato o comovente:

E, de repente, a porta se abre e eu vejo entrar na sala o Lauro de Oliveira Lima, que devia ter perdido uns dez quilos nas cadeias de Fortaleza. Estava passando pelo Recife e indo para o Rio de Janeiro, com a mesma coragem e a mesma força de sempre, apenas mais magro; mas com o mesmo olhar vivo, duro, penetrante, mas amigo. Nós nos abraçamos e eu disse:

- Lauro, tu já pensastes em deixar o Brasil?

E ele, num quase grito de nordestino:

- Nunca!

Mesmo depois de exilado no Chile, Paulo Freire tentou, junto a outros amigos políticos, uma chance de levar Lauro para trabalhar com ele. Paulo de Tarso, que havia sido ministro brasileiro antes do golpe de 1964, era amigo em comum dos dois e mantinha uma ótima conexão com o governo chileno; no entanto, mesmo diante da insistência de ambos, Lauro mostrou-se resistente em deixar o Brasil. Em resposta ao apelo feito por meio de uma mensagem enviada para o amigo de ambos, Paulo Freire recebeu a seguinte resposta: “O Lauro disse que prefere morrer. Que você não fique triste, ele gostaria muito de estar com você, mas no Brasil. Aí, não” (Freire, P. & Guimarães, 2013, p.48).

Após esse ano de choque, os anos seguintes acabaram por dar novos impulsos para o professor Lauro, principalmente por conta da necessidade financeira e da pressão em relação à

calamidade que sua família vinha passando. Tudo isso complementado pela morte da sua mãe, que causou mais uma reviravolta em sua vida.

Nessa conjuntura de dificuldades e desafios, Lauro deu início ao período de produção escrita de alguns de seus livros, que serão abordados adiante neste estudo. Nesse mesmo período, o educador abriu uma empresa de assessoria, oferecendo cursos de dinâmica de grupo, palestras, oficinas e outros momentos de formação em instituições de ensino, em que apresentava as teorias de Jean Piaget, as quais, até a essa altura, permaneciam pouco conhecidas e divulgadas, sobretudo pela interpretação distorcida feita pelos governos militares.

As restrições ao seu trabalho, que o impossibilitavam de atuar em qualquer espaço da esfera da educação pública, levaram Lauro a receber inúmeros convites para dar palestras e cursos em instituições privadas, fato que favoreceu a publicação de algumas de suas obras. Na década de 1970, já reconhecido no mercado editorial e com algumas obras bastante divulgadas, Lauro e sua esposa fundam uma escola experimental *A chave do tamanho*, nome retirado de uma das obras literárias de Monteiro Lobato, narrativas que serviram de inspiração na concepção de alguns dispositivos pedagógicos, também posteriormente abordados neste estudo.

A escola tornou-se o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, voltado para estudos e pesquisas da teoria piagetiana, legitimado pelo próprio Jean Piaget para funcionar como centro de estudos, como afirma Lima (1983):

Foi o centro que deu infraestrutura à experiência pedagógica e tranquilidade para elaborarmos as atividades pedagógicas que correspondem às concepções do grande epistemólogo suíço. Escrevemos a JEAN PIAGET dizendo a ele do nosso propósito e pedindo licença para fazermos a experiência em seu nome. Ele nos autorizou e assim nasceu *A Chave do Tamanho* (p.11).

A escola nasceu tendo como proposta pedagógica o método psicogenético, desenvolvido por Lauro a partir dos estudos a respeito da epistemologia genética realizados por Jean Piaget. A escola foi um marco de retomada da carreira e de crescimento da família do Lauro, visto que todos os filhos seguiram carreira na área da educação e atuaram na escola.

Entre as décadas de 1970 e 1980, Lauro já havia publicado mais de doze livros, organizado inúmeros eventos em educação, incluindo três grandes Congressos Brasileiros Piagetianos, dos quais contava com a participação direta da equipe que trabalhava com o próprio Jean Piaget em Genebra. Dessa forma, acabou por atrair outros estudiosos que debatiam a respeito da educação construtivista, como Emília Ferreiro, Esther Pillar Grossi, Barbara Freitag, dentre outros.

No período de redemocratização do Brasil, ocorrido na década de 1980, chegou a ser candidato em eleições para deputado federal e vereador, sob o argumento de que considerava a política uma forma de novamente intervir na esfera pública da educação. Mesmo não conseguindo eleger-se, entretanto, continuou atuando como palestrante, ministrando cursos e oficinas em vários estados do Brasil, além de manter ativa a escola, que chegou a contar com três unidades no Rio de Janeiro e uma sede em Fortaleza.

Foi também após a queda da ditadura, com o Brasil já redemocratizado, que Lauro foi reconhecido como educador de grandes contribuições a educação brasileira. Desse modo, chegou a ser premiado e homenageado ainda em vida, recebendo a Ordem Nacional do Mérito Educativo, concedida pelo MEC. Recebeu também o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Ceará e a Medalha Justiniano de Serpa (maior título de homenagem dada à educação no estado do Ceará).

Lauro de Oliveira Lima faleceu em 30 de Janeiro de 2013, já com 91 anos, deixando uma vasta obra de livros e artigos publicados. O professor Lauro marcou a história da educação brasileira, não somente no que se refere aos aspectos pedagógicos, mas, principalmente pelas provocações críticas direcionadas aos educadores e aos acadêmicos em geral.

Diante da significativa trajetória apontada neste detalhamento biográfico, compreende-se que Lauro de Oliveira Lima marcou a história da educação brasileira, não somente pela capacidade de inovação em várias de suas propostas e reformas educativas encampadas, mas, principalmente, pelas críticas contundentes à escola da sua época. Ressalta-se que essas críticas sempre foram sustentadas por um amplo arcabouço teórico, que possibilitou a Lauro não somente o ato de criticar, mas para também criar, de forma extraordinária e inovadora, um conjunto de dispositivos de formação de professores que compuseram uma proposta pedagógica revolucionária para o seu tempo.

No prefácio de seu livro *Piaget para principiantes*, publicado em 1980 pela editora Summus, a escritora Fanny Abramovich destaca uma frase do autor que representa o seu pensamento crítico, reiterando sua importância para a educação brasileira: *Se os homens inventivos são incômodos para a mediocridade, são, contudo, os únicos que ficam na memória da humanidade*. A autora ainda aponta:

(...) é exatamente por sua inventividade arrojada e incansável, sua incômoda e permanente postura questionadora perante tudo e todos, sua atuação tão rica nos caminhos educacionais, que Lauro de Oliveira Lima, com certeza, é dos poucos raros educadores brasileiros, que já entrou na nossa história da educação (Abramovich, 1980, p.10).

Pela riqueza de sua obra e de seu pensamento crítico, com características de vanguarda para a história da educação brasileira naquele contexto, é necessário, neste estudo, fazer a ampliação da visão de Lauro de Oliveira Lima sobre a educação e a formação, abrindo perspectivas para um mergulho nos fundamentos teóricos e metodológicos do método psicogenético, contemplados a seguir.

3.2. A sua visão da educação e da formação – Fundamentos Teóricos -Filosóficos

Na condição de Inspetor seccional do Ceará, Lauro de Oliveira Lima desenvolveu, na segunda metade da década de 1950, trabalhos junto a uma numerosa equipe da CADES preparando material para jornadas, encontros, cursos, seminários, missões pedagógicas com diretores e professores.

(Saviani, 2019, p.632)

Como já abordado anteriormente, o cenário político da história da educação brasileira, sobretudo no período entre os anos 1930 e 1970, ficou marcado por movimentos de reformas educativas, com influências diretas das teorias da psicologia e de ideias democráticas, portanto, um período em que também se consolida “uma crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista” (*Ibidem*, p. 626).

Lauro de Oliveira Lima tem sua trajetória intelectual e profissional constituída nesse mesmo período, portanto, parte significativa da sua produção intelectual situa-se em período de impasses relacionados à políticas públicas da educação, bem como de mudanças de regime de governo. Compreende-se que a influência de alguns educadores que estiveram presentes em grande parte dessas reformas é de significativa importância, fato que contribuiu diretamente com os posicionamentos críticos e contundentes do educador, principalmente em relação aos rumos da educação. Nesse recorte de tempo, o Brasil atravessou alternados períodos de regime político, entre ditaduras e processos de redemocratização, sofrendo diversas implicações no que se refere às políticas públicas relacionadas à educação.

Entre 1957 e 1965, após mudanças nos rumos políticos do Brasil, constata-se uma iniciativa do governo de investir na formação docente a partir de um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar denominado (PABAE), que segundo Tanuri (2000), decorreu-se de uma articulação entre o MEC/INEP (Ministério da Educação) e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Esse programa tinha como principal objetivo a instrução dos professores de escolas normais quanto às metodologias de ensino com base na psicologia. O programa foi estruturado não somente para os professores do ensino primário, mas também para técnicos da gestão. A proposta foi elaborada a fim de garantir uma expansão com maior abrangência dessa concepção de ensino, focado no currículo. Por meio de multiplicadores, compreendidos como uma espécie de formadores de outros professores atuou principalmente nas escolas preparatórias, que dentro do referido programa, tinham como meta elevar o nível de desenvolvimento da escola primária, sendo apresentado como algo inovador para o Brasil em crescimento econômico naquele período.

Segundo Tanuri (2000), o referido programa tinha como objetivo de intervenção, resolver desafios surgidos a partir de dificuldades da educação brasileira, principalmente das séries iniciais. Dessa forma, a proposta era intervir na formação inicial dos professores, ou seja, por meio de intervenção direta no processo formativo inicial dos professores. O programa procurava dar “respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAEE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70” (p.78).

Em 1961, foi promulgada a Lei n.º 4.024/61, que trazia em seu texto predominantemente intenções relacionadas à organização escolar e ao ensino brasileiro de forma geral, porém, não apontava possibilidades de alterações muito significativas para a formação docente. Desse modo, alguns estudiosos analisam inclusive que a referida lei tem “Concepções que já haviam sido superadas pelas ideias emergentes no panorama educacional do período” (Vieira & Farias 2004, p.115).

Dentre algumas reformas contempladas na referida Lei, tem-se o registro da flexibilização curricular. Com isso, destaca-se o rompimento da uniformidade anteriormente estabelecida, fixando-se um mínimo de duração para os respectivos cursos vigentes nas Escolas Normais da época. Logo em seguida, pouco tempo após a promulgação da Lei, a ditadura militar entrou em vigor, e foram impostas medidas de controle. Uma vez declarado o estado de exceção, a via formativa dos profissionais da educação não teve, nesse cenário, um direcionamento específico do Estado, o que resultou, mais uma vez, na descontinuidade das políticas de formação docente.

Nessa época, outros países avançaram na consolidação de teorias sobre a formação docente. No entanto, o Brasil esteve na contramão do movimento efervescente desses debates políticos e suas conquistas, ficando alheio às reflexões sobre a importância do papel docente e do processo de formação continuada dos professores.

Embora não seja o intuito deste estudo apresentar o legado de cada um desses educadores, vale ressaltar a importância que tiveram enquanto educadores e parceiros do Lauro de Oliveira

Lima no trabalho no MEC e em diversas obras publicadas, principalmente como partícipes de um forte movimento em luta pela escola ativa, pública e laica, precursores de propostas concretas e delineadas para uma revolução na educação, tendo com o ideal uma escola democrática. Todos esses educadores defenderam a ideia de que os professores eram fundamentais agentes de mudança. Vale ressaltar que, justamente em função de suas manifestações críticas, foram injustamente perseguidos e exonerados de suas funções, dessa forma, o nome de Lauro de Oliveira Lima “Junto com Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darci Ribeiro, forma o quarteto mais fecundo, fértil e injustiçado da história da educação em nosso país” (Abramovich, 1980, p.9).

Lauro de Oliveira Lima já era formado em filosofia e pedagogia quando exerceu os cargos de inspetor e de professor, então participou ativamente como crítico aos movimentos de reformas, sobretudo a partir dos anos 1950, quando ocupava cargos técnicos em órgãos estaduais e federais. É possível exemplificar sua atuação na formação de professores com a reforma do ensino primário no Estado do Ceará, proposta por ele bem antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Reforma, como já citado, foi aprovada e promulgada como Lei n.º 4.410, de 26 de dezembro de 1958, sendo regulamentada a partir do Decreto n.º 3.662, de 21 de março de 1959.

Como afirma Saviani (2019), um dos seus grandes feitos antes de ser nomeado diretor do ensino secundário pelo MEC, em 1963, foi sua atuação no período em que foi inspetor e desenvolveu o trabalho de formação de professores pela CADES, também já citado como originário de uma de suas obras mais conhecidas: *A escola secundária moderna*, publicada 1962 e prefaciada por Anísio Teixeira.

É possível relacionar parte da produção intelectual de Lauro também em protesto e crítica ao processo longo e demorado da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) em 20 de dezembro de 1961, e que entrou em vigor somente em 1962, mas que tramitava no Congresso Nacional desde 1948. Assim, pode-se destacar a forte atuação de Lauro, como um dos marcos para a educação desse período.

Vale ressaltar que, ao entrar em vigência, a LDB possibilitou a criação do CFE (Conselho Federal de Educação) em 1962, como também, em seguida o PNL (Plano Nacional da Educação), “(...) aprovado pelo CFE em 12 de Setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês” (Saviani, 2019, p.627). Com esse pano de fundo, é possível compreender quais eram os aspectos contextuais que formaram o pensamento de Lauro sobre a educação e a formação e quais são os fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam seus saberes.

No livro *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*, publicado em 1996 pela editora Casa do Psicólogo, fruto da tese de doutorado de Mário Sérgio Vasconcelos, publicada pela USP

(Universidade de São Paulo), encontra-se o registro da entrevista realizada pelo pesquisador ao professor Lauro de Oliveira Lima. Na referida obra, Lauro responde, de forma bem específica, sobre suas fontes de pesquisas e autores que influenciaram-lhe intelectualmente. Apresenta-se um recorte de sua resposta em Vasconcelos (1996):

Faz mais de trinta anos que nos chegou às mãos, em Fortaleza, um livrinho de um alemão (ex-discípulo de Jean Piaget, em Genebra) chamado Hans Aebli (*Didactique Psychologique*), obra já traduzida para o português. Na época, vivíamos empolgados pelos problemas pedagógicos, tentando novas experiências, a partir das ideias englobadas pela designação de Escola Nova. Nossa Bíblia era a *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, obra de Lourenço Filho, inovador da instrução pública no Ceará (1922), orientado por Anísio Teixeira. Considerávamos papas da renovação, nos Estados Unidos, J. Dewey e, na Europa, E. Claparède. Inútil citar as inúmeras experiências em curso, na ocasião, mundo afora, a partir da escola “selvagem” de Neil, em Summerhill, na Inglaterra. Tentávamos a aplicação da “dinâmica de grupo”, a partir de Roger Cousinet, pedagogo francês (trabalho por equipe). Com a leitura de Hans Aebli, verificamos que, apesar de não ser pedagogo, J. Piaget era o desaguadouro de todos os inovadores, em pedagogia, sobretudo de Dewey e Claparède, com a vantagem de, pela primeira vez, poderem ser dadas sólidas bases científicas aos processos pedagógicos (...) (p.74).

A partir do argumento do autor, é possível compreender que as concepções de Lauro de Oliveira Lima sobre a educação e a formação de professores estão postuladas concretamente em referenciais do Movimento da Escola Nova, ou seja, sua visão, fundamentos teóricos e filosóficos embasam-se nos autores citados por ele mesmo. Na busca de transformar esses referenciais numa proposta metodologicamente concreta, “A teoria piagetiana se apresentava como uma opção de reformulação pedagógica em busca da formação de sujeitos autônomos e solidários, tal como almejava o ideário escolanovista” (*Ibidem*, 1996, p.77).

Desse modo, compreende-se a figura de Lauro no papel de pesquisador, não somente por seu posicionamento crítico em relação à escola e em defesa da constante busca por inovações, como também por aquilo que ele define a partir desses fundamentos. “Tratava-se, portanto, segundo Lauro de Oliveira Lima, de uma continuidade em relação à Pedagogia Nova, mas ao mesmo tempo, de uma incrementação (...)” (Guiraldelli Jr. 1990, p.196).

Além disso, Lauro destaca-se como intelectual com amplo e sólido arcabouço teórico, oriundo de ampla formação acadêmica nas áreas da Pedagogia, do Direito e da Filosofia, e, principalmente, por meio da pesquisa da obra de Piaget, desde a década de 1950, quando conheceu o livro de Hans Aebli (*Didatique psychologique*), aqui já citado. Lauro revelou que nesse livro “percebeu o “horizonte didático” da obra de Piaget e, absorvendo também as ideias de Kurt Lewin, passou a aplicar e a divulgar aquilo que denominou *método psicogenético*, que inclui a concepção de uma didática operatória e a dinâmica sugerida por Piaget para o trabalho por equipes em escola” (Vasconcelos, 1996, p.77).

Por tratar-se de um psicólogo que trabalhava diretamente com o próprio Piaget no Laboratório de Psicologia Experimental em Genebra, Hans Aebli tornou-se grande influência na formação de Lauro de Oliveira Lima, contribuindo para seus estudos em relação à epistemologia genética. A partir da sua experiência inicial como professor primário, Lauro de Oliveira Lima tornou-se um teórico pesquisador com experiência prática, que desenvolveu dispositivos didáticos para a realidade da sala de aula, ou seja, um pesquisador que lançou luz à própria prática a partir de uma teoria completamente nova, extraído da psicologia uma didática operatória para a pedagogia.

Diante da descoberta desse livro, Lauro foi em busca de aprofundar a teoria piagetiana. A partir dessa sua iniciativa iniciou-se a estruturação de seu repertório intelectual, profundamente inspirado na epistemologia genética, possibilitando-lhe elaborar um método educacional e um projeto de escola. Portanto, quando pensou na realidade de uma escola, desenvolveu uma metodologia compreendendo os aspectos psicológicos do desenvolvimento intelectual do aluno.

J. Piaget foi o primeiro psicólogo a perceber que o processo escolar, como vem sendo realizado, nada tem haver com os vários níveis de desenvolvimento mental, consistindo a aprendizagem em mera *justaposição* (reflexos condicionados) que não atinge, intrinsecamente, as estruturas operativas (sensório-motoras, verbais, mentais) dos indivíduos que a escola “exercita”. (...) Daí quase nada permanecer, no comportamento, depois que os indivíduos saem da escola (Lima, 1983, p.90).

Desse modo, a partir de sua compreensão pautada na teoria piagetiana, a criança torna-se progressivamente mais competente e autônoma e a pedagogia deve concorrer para isso, tendo em consideração nas suas práticas didáticas e pedagógicas os diferentes estádios de desenvolvimento que a criança vai percorrendo ao longo do seu desenvolvimento. Na perspectiva do autor, a criança é a figura central dos objetivos que devem tornar-se alvo da pedagogia. Por essa razão Lima (1983) afirma:

O objetivo da pedagogia é levar a criança a construir o máximo de estruturas inteligentes, tornando-a “poderosa” no confronto com a realidade (técnicas, instrumentos, máquinas, conhecimentos, teorias, etc.). (...) “Mas, nada pode ser dado ao educando: tudo deve ser por ele construído” (p.35).

Numa perspectiva de educação escolar, a obra do Lauro parte do pressuposto de que a postura do adulto deve ser de facilitar o desenvolvimento da criança, ou seja, ser um recurso constante para ela e um facilitador permanente do seu desenvolvimento para que seja possível seu crescimento intelectual, bem como o avanço de estruturas cognitivas. Faz-se necessário desafiá-la, permitindo e provocando a construção de seu próprio desenvolvimento, visto que (...) a pedagogia é precisamente a interferência no processo de construção das estruturas psíquicas da criança, seja no domínio cognitivo ou afetivo, designadamente o moral. “Ao educador cabe, no processo interacionista, criar as condições de “interação” (guiar a criança sem lhe tirar a liberdade, como diz o próprio Piaget)” (Lima, 2000, p.126).

Na visão de Lauro é possível perceber que a Pedagogia representa a base sustentadora para uma abordagem didática em que provocar conflitos cognitivos e propor situações problemas ao educando, é possibilitar seu crescimento verbal, motor e intelectual, o que indica, conseqüentemente, também sua visão da educação e da formação, visto que, nessa perspectiva, ao educador cabe a compreensão de que não se ensina nada ao educando sem o envolver no seu processo de aprendizagem, ou seja, para Lauro, ao educador cabe a prática de uma Pedagogia voltada para a construção da autonomia do educando e o papel de um provocador de situações-problema planejadas para serem resolvidas em forma de desafios, por isso afirma:

A fundamental preocupação do educador piagetiano é diagnosticar o nível de desenvolvimento alcançado pelos educandos, a fim de determinar o nível da situação desafiadora que irá gerar, por interação, as novas estruturas. Quanto ao processo de assimilação/acomodação, sua técnica é a estimulação. Como se vê, o processo construtivo é apenas uma pré-condição, sem a qual não é possível intervenção pedagógica no desenvolvimento da criança (Lima, 2000, p.126).

Nesse sentido, é possível estabelecer o ponto de encontro de Lauro naquilo que tem como sustentação do seu pensamento sobre a educação, que é justamente a inspiração de todos os preceitos preconizados pelo Movimento das Escolas Novas e de seus precursores, como afirma Vasconcelos (1996):

Oliveira Lima, influenciado por autores como Dewey, Claparède, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, conclamava, desde 1958, os educadores a refletirem sobre as técnicas pedagógicas de base científica que poderiam suscitar a atividade do aluno, conforme os preceitos liberais do escolanovismo (p.76).

Em consonância com o autor, Aranha (1996) estabelece a relação de seus contributos com as tendências do Movimento da Escola Nova, reconhecendo a contribuição de Lauro para os avanços relacionados ao estudo da obra de Piaget no Brasil, bem como sua influência para compreender os estágios de desenvolvimento humano a partir da epistemologia genética. A autora afirma:

Desde a década de 60 os trabalhos de Lauro Oliveira Lima divulgam a teoria de Jean Piaget, psicólogo suíço que influenciou grandemente a pedagogia contemporânea, ajudando a compreender melhor os estágios do desenvolvimento mental desde a infância até adolescência. Naquela época, a teoria piagetiana é estudada, sobretudo seus aspectos psicológicos - e menos os epistemológicos -, tendo sido bem incorporadas às tendências da escola nova (p.217).

Lauro de Oliveira Lima transpõe para a sua abordagem pedagógica os preceitos da Escola Nova, que colocam o aluno como o sujeito central em seu processo de escolarização, destacando que o mais importante é a interação em atividades de grupo dentro uma cultura rica em socialização. Como foi concebido nos ensaios da Escola Ativa, desenvolvidos designadamente por Claparède ou Décroly, o aluno deve ser desafiado a participar ativamente no processo de aprendizagem. Lauro de Oliveira Lima alia a teoria psicogenética de Piaget às propostas da Escola Ativa e aos contributos das teorias de dinâmica de grupos da psicologia social, propondo que o educador recorra constantemente a uma prática pedagógica estimulante e rica em conflitos cognitivos. A expansão dessa abordagem teve fortes repercussões na educação brasileira, como afirma Guiraldelli Jr. (1990):

A teoria psicológica de Jean Piaget, que colocou nas mãos do professorado uma determinada interpretação do desenvolvimento da criança em fases cronológicas, ganhou uma razoável divulgação e praticamente conferiu novo status de cientificidade às pesquisas pedagógicas e didáticas e mesmo a profissão de educador (p.196).

A partir do argumento do autor, compreende-se que, numa perspectiva de formação profissional para o exercício docente, é fundamental que o professor tenha conhecimento científico sobre as etapas do desenvolvimento da criança, de modo que “todo comportamento didático deve agora ser justificado cientificamente” (Lima, 1980, p.133). Isso demanda que o docente saiba diagnosticar o estágio de desenvolvimento da criança e estabeleça objetivos adequados a esse estágio de desenvolvimento, de modo a que seja superado. Como afirma Goulart (1998, p.18), “O ideal seria que os professores adaptassem o material escolar em função do caminho intelectual do aluno. Para tanto, seria necessário compreender a criança, sua atividade, seu desenvolvimento; em outras palavras, seria preciso observar o aluno” (Goulart, 1998, p.18).

Durante todo o período em que Lauro esteve envolvido com a instância pública da educação, tecendo severas críticas à estrutura e ao modelo escolar ofertado, desenvolveu, desde a década de 1950 e como soluções ao sistema por ele criticado, o que denominou de Método Psicogenético, que é, fundamentalmente, uma abordagem metodológica para a atividade educativa escolar, totalmente estruturada a partir dos preceitos preconizados pelo Movimento da Escola Nova e, principalmente, adotando como base de fundamentação, os estágios de desenvolvimento estabelecidos nos estudos de Jean Piaget.

Vale ressaltar que o trabalho de Lauro de Oliveira Lima como educador e pesquisador ganhou reconhecimento, principalmente aqueles relacionados ao ensino secundário e à formação de professores — trajetória que nasceu no tempo da CADES. Após o seu afastamento e exoneração de cargos técnicos no período de ditadura, Lauro investiu intensamente na educação infantil e na escola primária, aprofundando seu repertório com base na literatura piagetiana e na concepção de educação, sobretudo pelo empreendedorismo na construção do Centro Educacional Experimental Jean Piaget, apontados nos aspectos biográficos.

A partir da criação da Escola a Chave do Tamanho, Lauro pôde ampliar sua pesquisa metodológica e com isso elaborar dispositivos didáticos. Para Lauro “Uma concepção piagetiana da educação determina total reconstrução dos processos pedagógicos, tarefa que exige não só o empenho de todo o magistério, como intensa colaboração interdisciplinar” (Lima, 2001, p.28).

Para a construção da escola, foi preciso reconfigurar e reestruturar dispositivos pedagógicos adequados à educação infantil e às séries iniciais, visto que seriam espaços de aplicação do método psicogenético.

É possível perceber o aprofundamento de sua obra quanto aos aspectos ligados à concepção de criança, de educação e do papel do professor, compreendendo a relevância da escola para o desenvolvimento da criança, bem como a importância da interação da criança nos aspectos socioculturais que a escola propicia por meio da socialização. “Para Piaget, o fulcro do

desenvolvimento mental é a socialização, pois a relação humana é fundamentalmente conflitual (síntese de singularidades): chegar ao acordo (democracia) é a majorância máxima” (Lima, 1984, p.19).

Compreende-se, a partir do argumento do autor, que a escola enquanto espaço de socialização funciona como base principal para o desenvolvimento das estruturas intelectuais e do pensamento moral a serem sequencialmente construídos pelo educando. A escola também acaba por tornar-se um espaço de estímulo à cooperação e à aprendizagem da vida em grupo, que fundamentalmente só tem efeito estimulante e desafiador para o aluno se houver uma proposta pedagógica que respeite os estágios de desenvolvimento da criança.

No método psicogenético desenvolvido por Lauro, a metodologia reverbera na formação contínua de professores. Trata-se de uma proposta pedagógica que exige formadores e professores capazes de investir em um olhar e uma prática científica voltada para uma revolução na pedagogia. Desse modo, para continuidade deste estudo, cabe um maior aprofundamento sobre como se dá o método psicogenético e a importância de seu papel na formação de professores formadores.

3.3. O C.E.L.O.L. e o seu papel na formação de professores de formadores

Uma escola é ainda e continuará a ser por muito tempo o que for seu corpo docente. Ainda não foi inventado um método à “prova de professor”. A dinâmica de grupo, fazendo suscitar lideranças entre alunos, corrige, de certa forma, as deficiências do corpo docente, mas a própria dinâmica de grupo exige do professor alta capacidade de animador. Todo esforço de melhoria de um sistema escolar deve estar, pois, concentrado na reciclagem permanente de seu corpo docente.

(Lima, 1976, p.94)

Na perspectiva de uma escola que tem como base a teoria piagetiana, a formação de professores é fundamental, pois tem como principal campo para as práticas formativas o próprio grupo docente estudando Piaget e investindo na escola como espaço de cooperação. Assim, o papel do professor ganha uma configuração moderna. Para Lima (1976), “A moderna função do magistério se chama *animação*. (...) Seu papel é de velar pela maturação progressiva do aluno, estando, permanentemente, preparado para *desafiá-lo*, quando cada etapa foi vencida” (p.97).

Para dar maior amplitude e uma melhor compreensão da importância de Lauro para a educação e a formação de professores cabe, no presente estudo, fazer uma ponte entre as ideias de

Lauro de Oliveira Lima com outros pesquisadores, tecendo um diálogo cheio de pontos de encontros, mas também de críticas que sustentarão os argumentos inovadores de Lauro e mostrar como se constituiu a formação de professores e, conseqüentemente, de formadores, dentro da metodologia desenvolvida por Lauro de Oliveira Lima.

Desse modo, faz-se necessário compreender também os elementos que constituem o método psicogenético desenvolvido por ele dentro do C.E.E.J. P e conhecer seus pilares e dispositivos práticos. É preciso tornar possível o estabelecimento de uma relação entre mecanismos desenvolvidos para a prática pedagógica da sala de aula e para a formação docente. Segundo Vasconcelos (1996), o método psicogenético foi elaborado:

Procurando avançar na compreensão do desenvolvimento intelectual da criança e nas suas relações com a prática pedagógica, Oliveira Lima adotou a concepção de que a criança é um ser ativo, cuja ação adaptativa é primordial para se despertar o interesse e o desenvolvimento intelectual. Para consolidar o método psicogenético, incorporou os conceitos piagetianos de cooperação e reciprocidade à dinâmica de grupo e à prática pedagógica. O método psicogenético assumiu, como ponto de partida, o aspecto evolutivo e sequencial do desenvolvimento da criança (p.78).

A partir da concepção de criança postulada nos estudos piagetianos, compreende-se uma mudança do papel docente — até então entendido como de um mero informador. A mudança é, sobretudo, reconfiguradora do sentido da relação entre professor e aluno, visto que no método psicogenético “O aluno é o AGENTE e o professor um orientador” (Lima, 1976, p.437).

Partindo dessa premissa, todo o projeto de formação docente desenvolvido por Lauro corrobora com a perspectiva de que “A nova pedagogia encara a “criança”, do berço à adolescência, como seres sucessivos, com características bem definidas, em cada estágio do desenvolvimento. Portanto, para realizar o seu fazer pedagógico é preciso saber para onde vai a educação (Piaget, 1977) e, assim, perceber que é “a importância de os educadores estudarem psicogenética (...)” (Lima, 1983, p.68). Em consonância com essa visão, Freire, P. e Shor (1986) afirmam que “O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. “A ciência sobrepõe o pensamento crítico aquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum” (p.69).

Na perspectiva de Lauro, o espaço escolar é concebido para que as crianças sejam desafiadas dentro da abordagem pedagógica por ele desenvolvida, que preza por uma relação entre professor e aluno tendo como princípio fundamental para o docente a compreensão do que ele denomina de

majorância, que na prática representa a construção do conhecimento pelo próprio aluno enquanto sujeito epistêmico e, desse modo, um curioso pesquisador. Nesse aspecto, Lima apropria-se, na sua abordagem pedagógica da visão de John Dewey defendendo que “O processo escolar deveria adotar o mesmo modelo do cientista, em suas pesquisas (*redescoberta*)” (Lima, 1984, p.33). Nesse sentido, Freire, P. (2009) aponta que o professor deve assumir uma postura de acolher as indagações. Ele afirma: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p.25).

Compreende-se que a formação de professores foi concebida, dentro do método psicogenético, como estratégia para que essa concepção de alunos como “cientistas” prevaleça no cotidiano escolar, de forma que a teoria possa ser concretizada e viabilizada, sobretudo, na busca de superar o ensino tradicional, por ele criticado desde o período em que já atuava como formador de formadores de professores, ou seja, desde a época do grupo *capta plana*. , portanto, críticas fundamentadas em vários textos já publicados dão conta de todos equívocos da escola tradicional.

Nessa perspectiva crítica, ao reinventar um modelo de escola e nesse caso, a própria escola, Lauro inspirou-se nos princípios ativos do escolanovismo e determinou uma axiomática de características de uma escola piagetiana. A base dessa escola sustenta-se numa tríade cujos pressupostos metodológicos orientam a ação docente, sendo estes: (i) a proposição de situações problemas planejadas respeitando os estádios de desenvolvimento dos alunos, (ii) a dinâmica de grupo como estratégia de socialização e de abordagem ao conflito (iii) a tomada de consciência como mecanismo de desenvolvimento intelectual (cognitivo) e afetivo (moral).

Nessa tríade pautada na teoria psicogenética, Lauro ressalta a importância do “diretívismo” na ação docente, ou seja, numa escola piagetiana os alunos não são entregues ao acaso ou simplesmente movidos pela sua curiosidade — ao contrário, nessa escola o professor atua como um “técnico de futebol” (Lima, 1980, p.35), provocando, de diferentes maneiras os jogadores em campo, isto é, estimulando os seus alunos em diversos conflitos cognitivos.

Nesse sentido, Freire, P. (2009) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que “ O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (p.45) e ainda acrescenta que o professor assume um papel diretivo necessário para educar. “Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (Freire, P. & Shor, 1986, p.104)”. Enriquece ainda a perspectiva de Lauro sobre a curiosidade quando afirma:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, P., 2009, p.44).

É possível, portanto, descrever de forma mais resumida como funciona na prática pedagógica o método psicogenético a partir dessa tríade, postulada por Lima (1983):

Do ponto de vista *afetivo*, a preocupação didática é levar a criança a resolver, em grupo, os conflitos surgidos no relacionamento. Do ponto de vista *intelectual*, o objetivo é levar a criança a tomar “consciência” dos processos de abordagem da realidade (mecanismos lógico- matemáticos) e criar a curiosidade para as regularidades (causalidades dos fenômenos da natureza e da sociedade) e propriedades físicas e psicológicas das coisas e das pessoas (p.29).

Nesse sentido, compreende-se a formação de professores é um dos pilares fundamentais para consolidação e sustentabilidade de uma prática pedagógica sustentada por uma abordagem científica de educação. Para o professor piagetiano, “A escola deve estimular a pesquisa baseada na “dúvida metódica”: criar na criança uma atitude experimental” (Lima, 2001, p.25). Diante do exposto, compreende-se essencial possibilitar ao educando um espaço que estimule sua curiosidade e sua criatividade como molas propulsoras da aprendizagem e partindo da prerrogativa de que “*tudo o que se ensina à criança impede que ela descubra ou invente*” (*Idem*, p.24).

Em consonância com essa perspectiva, Freire, P. (2009), ao se reportar à sua prática enquanto educador, afirma que “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”(p.45-46). Portanto, a curiosidade é compreendida como componente da ação do educador e do educando, num movimento denominado por ele de gnosiológico.

Para a elaboração e a propagação do método psicogenético, ao fundar o projeto de escola C.E.E.J.P., em 1972, Lauro obteve autorização do próprio Piaget, com quem mantinha frequente contato epistolar. Para assumir diante da comunidade científica e da comunidade de pais dos alunos que sua escola funcionaria como centro experimental das pesquisas piagetiana no Brasil, Lauro procurou justificar como um dos pilares de suporte para o funcionamento do C.E.E.J.P. um grande

investimento na formação de professores, que seriam formados como pesquisadores, alegando que só dessa forma a experiência pedagógica poderia ser efetivada:

A experiência pedagógica em curso consiste em traduzir estes objetivos em prática escolar (método psicogenético). De fato, examinando-se a tradição escolar, podemos encontrar, de forma desordenada, todos esses objetivos nos currículos e programas clássicos, mesmo porque o bom senso e a experiência terminaram por corrigir os erros dos pedagogos... Mas, nenhum esforço foi feito até hoje para:

(a) garantir, sistematicamente todos os aspectos e fatores do desenvolvimento; (b) graduar e seriar as estimulações, segundo estrita correspondências aos níveis do desenvolvimento da criança; (c) usar os mecanismos naturais de autorregulação que vinham, espontaneamente, garantindo o desenvolvimento e a evolução; (d) equilibrar os mecanismos representativos e operativos; (e) equilibrar os aspectos vivenciais (afetivos) e os processos produtivos (expansão do espaço vital e aumento da segurança do organismo frente à agressão do meio); (f) regular a sequência que vai da anomia, pela heteronomia, à autonomia, tanto com relação ao meio físico, quanto com relação ao meio sociocultural; (g) identificar o papel da atividade, da linguagem e do pensamento no processo geral do desenvolvimento; (h) distinguir as atividades com o objetivo de identificar o objeto das atividades de organização (Lima, 1984, p.54).

Partindo dos argumentos do autor, pode-se concluir que, em relação às críticas referidas à escola tradicional, bem como traçando um paralelo ao que está sendo proposto para uma escola piagetiana em todos os aspectos acima citados, Lauro coloca para a formação de professores um verdadeiro arsenal de elementos teóricos e práticos, para que sejam estudados e aprofundados, todos eles oriundos de sua ampla pesquisa sobre a epistemologia genética, implicando, assim, diretamente numa equipe docente com ampla formação teórica e prática.

Ressalta-se, no entanto, que, para Lauro Oliveira Lima, na escola tradicional, todos esses pontos levantados por ele são negligenciados no exercício docente, visto que, na escola tradicional, o professor é um mero informante (Lima, 2001). Nesta linha de pensamento, a formação inicial dos professores não tinha profundidade teórica para transpor a epistemologia genética à uma prática pedagógica, cabendo a uma escola que intenta trabalhar com a abordagem do método psicogenético a responsabilização pela formação docente contínua e em lócus. Dessa forma, Lauro foi

reconhecido pela exigência de que sua equipe docente assumisse uma postura científica a partir da prática constante de pesquisa sobre a teoria piagetiana. Como afirma Guiraldelli Jr. (1990), “(...)”, pois a teoria piagetiana colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade” (p.196).

Nesse sentido, uma escola piagetiana tornava-se não somente o espaço de aplicabilidade do método psicogenético, em que as crianças são provocadas à construção do conhecimento, como também tornava-se um espaço de formação docente altamente focado na teoria piagetiana com professores dedicados à pesquisa e ao método clínico. Método que, segundo Lima, “(...) consiste em enfrentar diretamente as crianças e fazer-lhes perguntas ou provocar-lhes reações, tudo isso dentro de normas que evitem influenciar a criança” (Lima, 1980, p.283). “Um projeto experimental de educação baseado nos termos de J. Piaget tem por objetivo fazer da educação uma *intervenção científica no processo de desenvolvimento da criança*, para isto devendo considerar todos os fatores de desenvolvimento” (Lima, 1984, p.54). Complementarmente a essa visão, Freire, P. (1985) afirma:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta (p.25).

Por essa razão, Lauro argumenta que “O problema mais difícil, na formação do futuro professor, é fazê-lo compreender o comportamento (sensório-motor, verbal e mental) das crianças, em suas várias faixas etárias”. (Lima, 1980, 1983, p. 82). Nessa mesma exigência, Freire, P. (2009) afirma que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (p.47).

Segundo Vasconcelos (1996), Lauro de Oliveira Lima sofreu uma série de críticas relacionadas ao método psicogenético, principalmente enquanto proposta pedagógica para ser implementado numa escola. As críticas vieram não somente do meio acadêmico, como também de estudiosos da obra de Piaget. Essas críticas apontadas giravam em torno da ideia de que Piaget, não sendo pedagogo, não desenvolveu uma teoria que pudesse ser viabilizada para uma prática escolar. Além disso, alguns estudiosos da área da educação associaram a abordagem de Lauro aos

fenômenos do tecnicismo, relacionando seu “método” ao reducionismo da técnica, como afirma o autor:

A formulação do método psicogenético, ou método piagetiano, como passou comumente a ser chamado, recebeu críticas de piagetianos brasileiros e de outros países, por “descaracterizar” a teoria piagetiana. As principais reclamações ocorreram sob o argumento de método que sugeria uma aplicação técnica e que qualquer trabalho de base piagetiana jamais poderia ser chamado de método, visto que as pesquisas de Piaget não eram voltadas para a ação pedagógica, e sim para a construção do conhecimento do sujeito epistêmico. (Vasconcelos, 1996, p. 263).

Em consonância com Vasconcelos (1996), Guiraldelli Jr. (1990), ao referir-se aos desdobramentos do escolanovismo em debate com o construtivismo proposto a partir da obra de Piaget, concorda que acabou por influenciar a perspectiva tecnicista. Neste sentido, Guiraldelli Jr. afirma que “Todo esse movimento da Pedagogia Nova canalizou energias para o parto de uma outra tendência: a pedagogia tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial após o golpe de 64” (p. 127). E acrescenta: “(...) autores como Lauro de Oliveira Lima escreveram obras com influências dessas vertentes aparentemente antagônicas” (*Ibidem*, p. 196).

Concordando com essa afirmativa, Aranha (1996) vai mais além e aponta outras críticas relacionadas ao escolanovismo piagetiano de Lauro, quando este se posiciona com críticas à escola tradicional, portanto, afirmando ser este escolanovismo multifacetado. Segundo essa autora, quando Lauro, “(...) ao introduzir certas características do não-diretivismo, técnicas de dinâmica de grupo mostra afinidades com tecnicismo pedagógico em via de implantação” (p. 217).

É possível estabelecer alguma relação muito pontual em relação à proposta do método psicogenético com a influência da corrente tanto do tecnicismo na escola como na formação docente. Entretanto, isso não seria uma questão suficientemente determinante para que a proposta pedagógica psicogenética não pudesse ser viabilizada dentro dos pressupostos epistemológicos, idealizados por Lauro.

Ressalta-se que, com a revisão da literatura da obra de Lauro, é possível reafirmar a importância da cooperação e da dinâmica de grupo, junto com círculos de estudos para os professores, propostos pelo autor desde o lançamento do livro “*A escola secundária moderna*”. Para, além disso, uma pesquisa feita com professores do C.E.L.O.L. (Centro Educacional Lauro de Oliveira Lima) aponta totalmente o contrário, ou seja, a formação docente dentro do C. E.L.O.L. é muito articulada com a proposta pedagógica de educação pela pesquisa postulada para os próprios

alunos. Desse modo, os professores em início de carreira ou os professores mais experientes são partícipes diretos de seu processo auto-formativo. O argumento pode ser observado, por exemplo, a partir da rotina de trabalho, que indica uma parcela do tempo para a produção de seu planejamento e para o estudo de grupo, bem como outros dispositivos de formação mais detalhados a seguir.

Desse modo, pode-se conjecturar que, em função de alguns termos usados na obra de Lauro, tanto sobre a formação quanto outras questões, tais como “treinamento”, “técnica” e outros, tenha sido a parte incompreendida por alguns desses críticos, quando põe em questão a perspectiva construtivista da escola idealizada por Lauro, sobretudo, aos desavisados que não se permitiram conhecer de forma mais ampla as inovações práticas de uma pedagogia que preza pelo educando como centro da relação pedagógica.

Outro aspecto que configura o impacto da obra do Lauro para a formação de professores é quando este aponta o professor como um pesquisador, tendo, como prerrogativa para a sua docência, trabalhar com conhecimento dos estágios de desenvolvimento de seus alunos, estimulando-os ao pensamento científico através da proposição de situações problemas e, principalmente, considerando o grupo como o ambiente mais adequado para a prática pedagógica. Lauro (1976) afirma que “O professor-informador e o aluno-ouvinte serão substituídos pelo “professor-animador” e o “aluno-pesquisador”, mutação que já pode ser realizada amanhã” (...) (p. 37). Em consonância com Lauro, Freire, P. (1997) afirma: “Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” (p. 23).

Nesse sentido, a fim de ampliar informações relacionadas à proposta de formação dos professores e, por sua vez, compreender a axiomática de uma escola piagetiana, Lima (1984) elencou um conjunto de atividades a serem realizadas pelos professores que desenvolvem a docência no método psicogenético. São exemplos de atividades práticas (ações), fundamentadas na teoria da epistemologia genética e apresentadas no quadro a seguir, com conteúdo extraído do próprio livro de apresentação da Escola experimental: A Chave do Tamanho (C.E.E.J.P.), com edição de 1984.

Para demonstração do que se espera de professor piagetiano, cabe um breve esboço em relação às “preocupações pedagógicas” que devem nortear a prática do professor. Desse modo, reflete o que se espera da ação docente numa escola que tem como premissa: “O professor não ensina ajuda o aluno a aprender” (Lima, 1984, p. 23).

<p>1. A professora deve estar tão atenta tanto ao desempenho intelectual (inteligência) quanto ao relacionamento das crianças entre si e com a professora (afetividade): o desenvolvimento deve ser integral.</p>
--

2. Se a situação-problema não provocar alto grau de interesse (afetividade), provavelmente, está acima ou abaixo do nível de desenvolvimento da criança: o interesse é o índice pedagógico de que a situação é adequada.
3. Deve-se ter o maior cuidado em evitar que a criança caia em reação circular (ficar repetindo, estereotipadamente, a mesma atividade): neste caso, a função da professora é “complexificar” a situação para que a criança avance.
4. Do ponto de vista de Jean Piaget, não há, propriamente, em vez de repeti-la (exercício) para fixá-la, deve-se propor uma situação, gradual e sequencialmente, nova.
5. A professora deve acompanhar a discussão ou pesquisa da solução com sugestão, perguntas orientadoras, explicações suplementares; com o intuito de orientar, discretamente, o trabalho e manter vivo o interesse das crianças.
6. A situação-problema deve estar rigorosamente adequada ao nível de desenvolvimento da criança: para isto, a professora deve saber diagnosticar, com testes piagetianos , em que fase e período de desenvolvimento está a criança.
7. Resolvido o problema ou concluída a pesquisa, inicia-se a fase de “tomada de consciência”: a professora leva as crianças a “explicarem” como “resolveram” o problema , que raciocínios fizeram, como encontraram a solução (debate).
8. Na discussão dos resultados (tomada de consciência), atenta-se tanto para os processos intelectuais quanto para o relacionamento das crianças entre si: a solidariedade é um fenômeno ao mesmo tempo intelectual e afetivo.
9. Na discussão final, a professora encaminha os resultados para a generalização (criação de teorias) e para a aplicação (transferência dos resultados para outras áreas): a generalização e a aplicação “fixam” a aprendizagem.
10. Cada situação seguinte deve estar apoiada, estritamente, na situação anterior (construtivismo sequencial - J. Piaget). Cada situação dominada pela criança deve servir de esquema de assimilação da seguinte (estruturação).

Quadro II - Adaptado do livro: *Uma escola Piagetiana*. Lima (1984, p. 31).

É possível perceber neste esboço uma orientação muito clara para que a prática docente seja coerente com a teoria piagetiana, quando identifica-se que o professor precisa estar atento aos movimentos que a situação educativa desenrola, quando, por exemplo, as ditas “preocupações” da professora colocam em evidência a necessidade de ampliar seu olhar e sua escuta diante do comportamento das crianças e, dessa forma, acompanhar seu desenvolvimento, buscando observar não somente o aspecto intelectual, bem como todo um campo afetivo.

Outro aspecto relevante da proposta diz respeito à necessidade de planejar situações-problemas, com vistas ao desenvolvimento das crianças, sempre respeitando as etapas de construção do conhecimento por meio dos chamados testes piagetianos. Os referidos testes, elaborados pelo próprio Piaget, buscam situar o pensamento da criança por meio do “erro” conforme os estágios de desenvolvimento. “Preferi estudar os “erros” cometido pelas crianças nos testes. Interessei-me pelo processo de raciocínio que estava por trás das respostas erradas das crianças” (Piaget, 1977, citado por Lima, 1984, p. 53).

Ainda na tentativa de exemplificar de que forma o método psicogenético contribui diretamente para uma cultura docente, que atua sustentada pela pesquisa e, consequentemente, exige dos professores um constante compromisso com a ciência, torna-se interessante para este estudo acrescentar um quadro comparativo entre o método psicogenético e o método tradicional, esboçando suas diferenças em que se exprimem cada uma das concepções, expondo práticas e ações docentes. Embora sejam comparações sintéticas que apontam características de uma escola tradicional e de uma escola que adota o método psicogenético, a comparação permite-nos a compreensão de indicadores, capazes de contribuir com uma proposta de formação.

ESCOLA TRADICIONAL	MÉTODO PSICOGENÉTICO
Ensino	Aprendizagem
Plano de aula	Período de aprendizagem
Aula Expositiva	Dinâmica de grupo
Dar aula	Orientar um período de aprendizagem
Aula	Brincadeira
Memória	Inteligência (solução de problema)
Tortura	Prazer
“Caretice”	“Cabeça-feita”
Psicodélico	Criativo
Fraude	Relaxamento
Recursos audiovisuais	Técnicas de aprendizagem
“Eu tô na minha”	“Eu tô na nossa”
Programa	Objetivos
Disciplina	Interdisciplinaridade
Linearidade	Complexificação
Professor	Equipe interdisciplinar
Memória	Criatividade
Repressão	“É proibido proibir”
Saber escolar	Saber da rua
Fazer	Compreender
Acerto como avaliação	Erro como avaliação
Perspectivas	Necessidades
Heteronomia	Autonomia
Engajamento acrítico	Crítica da realidade
Equilíbrio	Desequilíbrio
O que fazer	Para que e por que fazer

Produto	Processo
Modelo cartesiano	Modelo holístico
Rendimento	Ludicidade
Perfeito	Possível
Mando/obediência	Discussão
Autoritarismo	Autoridade
Imposição	Respeito
Decisão unilateral	Decisão grupal
Resposta pronta	Desafios
Individual	Grupal
Adestramento	Crescimento
Macetes	Construção
Co-ação	Co-operação
Dever	Cooperação
Chefia	Liderança emergencial
Prêmio e castigo	Grupo análise

Quadro III - Adaptado do livro: *Lauro Oliveira Lima, um educador brasileiro*. Bello (2010, p. 85-86).

Diante do exposto, compreende-se que, para uma prática docente piagetiana que exija uma capacidade de enxergar a criança e dar importância ao seu pensamento, a formação docente configura-se como estratégia fundamental, capaz de dar suporte ao desenvolvimento profissional dos professores, de forma que cientificamente compreendam suas ações enquanto educadores, estabelecendo como *práxis* essa pedagogia que sustenta o diálogo prática/teórica e se concretiza por meio do método clínico. Nesse sentido, Freire, P. (1997) explica que “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (p. 71).

Contribuindo para clarificar como se dá o processo de formação de formadores de professores na prática pedagógica do C.E.L.O.L. alguns dispositivos de formação foram concebidos, visando ao estabelecimento de uma cultura formativa dentro da escola. Para Lauro de Oliveira Lima, um professor não é apenas um educador, é também uma referência intelectual e cultural para o aluno. Desse modo, em sua concepção de formação, todos os professores não somente devem ter conhecimento profundo sobre a epistemologia genética piagetiana e das correntes teóricas da educação, como também devem ter domínio das tecnologias e terem amplo repertório literário, além

de serem apreciadores críticos das diversas linguagens artísticas, como música, cinema, pintura, teatro, artes plásticas etc.

Considerando esses aspectos apresentados, faz-se necessário apresentar um esboço de atividades de cunho formativo que compõem a rotina de trabalho da categoria docente no C.E.L.O.L., portanto, atividades que representam claramente a concepção de formação e consequentemente reverberam na formação de formadores de professores. Dentre as atividades planejadas para esse fim, apresenta-se a proposta de um rodízio para a função dos elementos de grupo, que ora estão em liderança, ora estão sendo liderados, fazendo jus à proposta que compõe a tríade do método psicogenético, por meio da dinâmica de grupo: “A atividade de grupo, por si só, representa “desequilíbrio”, que exige reequilibração (tentativa de chegar a um acordo) (...)” (Lima, 1984, p.47).

Destacam-se alguns dos dispositivos usados na rotina de formação docente. Entretanto, é importante ressaltar que as práticas de formação contínuas desenvolvidas no C.E.L.O.L. acontecem de forma muito semelhante à formação dos alunos, portanto, por meio de uma homologia didática. Desse modo, assim como as atividades em sala de aula que são determinadas por “tempo” para as crianças e seu professor, há dispositivos formativos de professores e coordenador pedagógico para cada “tempo”.

Dispositivos de Práticas de Formação C.E.L.O.L	
Tempo de Observação/ Feedback	O tempo de observação é o tempo em que o coordenador pedagógico entra no recanto, senta-se e observa um tempo de atividades daquela turma. A partir das suas observações, faz o registro da atividade e organiza uma pauta com base nas suas respectivas observações; num outro momento, traz um <i>feedback</i> para o professor. O momento de <i>feedback</i> geralmente traz elementos relacionados ao planejamento, ao comportamento das crianças, à postura do professor, aos materiais usados na atividade, à situação-problema, aos desafios propostos e dialoga sobre o planejado e o realizado. Geralmente, a observação ocorre de uma a duas vezes por semana, e o <i>feedback</i> , uma vez por semana, sendo esse tempo individual.
Tempo de Reunião	O tempo de reunião é um tempo separado exclusivamente no horário após o expediente. Esse tempo é moderado pelo coordenador, mas é fragmentado em diversos momentos para dar conta da pauta da rotina do dia; ou seja, com uma lista de tarefas previamente delegadas, a reunião acontece contemplando assuntos diversificados, desde as ocorrências corriqueiras da sala de aula, até fatores externos. Nessa mesma reunião, a pauta segue um ritmo de assembleia, e o responsável pela pauta tem o seu tempo para dirigir a sua tarefa, tais como ocorrências, aulinha, estudo etc.

Tempo de Estudos	O tempo de estudo é o tempo separado para estudar de forma mais aprofundada uma determinada obra de Piaget ou de Lauro. Desse modo, o debate relacionado ao estudo gira em torno da teoria psicogenética. Esse tempo é moderado pelo coordenador pedagógico; entretanto havendo a presença da coordenação ou Adriana Flávia Santos de O. Lima, são estes que assumem a moderação. Cabe ressaltar que o tema específico do estudo foi previamente escolhido pelo responsável, que é sempre um membro da equipe docente, sendo este mesmo o responsável em conduzir o tempo de estudos. O tempo de estudos é diário e demora cerca de 1h/a.
Tempo de Avaliação e Serão	O tempo de avaliação é um tempo reservado de 1 semana sem a presença dos alunos, ou seja, é uma semana reservada a cada bimestre em que os alunos não vão para a escola e ficam em casa com atividades de pesquisa a serem realizadas, enquanto seus professores ficam na escola realizando atividades com o “pente fino”, que consiste em analisar toda documentação pedagógica dos alunos, todos os desafios e pesquisas, projetos que os alunos realizaram na etapa anterior e em verificar como tem sido o desenvolvimento individual e grupal dos alunos. O pente fino é um portfólio que compõe o registro da participação detalhado do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, o professor tem como ter uma maior precisão do estágio de desenvolvimento que o aluno está e reavaliar seu planejamento. Em seguida a esta semana, há o serão, que é o momento de encontro de pais e mestres para uma devolutiva sobre o desenvolvimento do aluno e do grupo.
Tempo de Aulinha	O tempo de aulinha é um tempo reservado dentro do tempo da reunião diária que permite uma apresentação de cunho cultural ou de assuntos diversos pelos próprios professores. Esse tempo dura em torno de 15 minutos, e os professores podem trazer para esse momento um poema, uma reportagem, uma curiosidade, um enigma, uma biografia, uma música, um postal, um livro, um convite de peça de teatro, vernissage, uma crônica etc. É um tempo de enriquecimento intelectual e cultural prezando por partilhas de experiências estéticas vividas pelos próprios professores em momentos diversos da sua vida pessoal e profissional. Acontece diariamente, e o grupo já tem definido com antecedência o responsável pela aulinha do dia.
Tempo de Sociograma	O tempo de realização do sociograma é um tempo para pontuar e apresentar o clima do grupo. Nesse tempo, que acontece uma vez por mês, o moderador do grupo provoca o grupo para uma pergunta, e o grupo responde individualmente à pergunta, que é organizada no mapa do sociograma. Desse modo, o moderador consegue perceber o clima organizacional e a dinâmica do grupo, identificando dessa maneira quem é o sujeito que mais aparece nas respostas, bem como aquele que está completamente ausente, não aparecendo em resposta nenhuma, possibilitando com isso intervenções para melhorar o funcionamento e equilíbrio do grupo.

Tempo de Oficina Piagetiana	O tempo de oficina piagetiana acontece aos sábados, fora do expediente da rotina e também no período que antecede o início das aulas. Nesse tempo, são trabalhados os testes piagetianos e outros temas ligados à proposta da escola, tais como linguagem, matemática, cartografia, teatro etc. É um momento de estudar e conhecer outros eixos temáticos que dialogam com a teoria psicogenética. Geralmente, dura um período de quatro horas e funciona também como um tempo de cursos com certificação. Nessas oficinas, geralmente estão os professores da escola, como também pais e outros interessados na comunidade escolar, além de ser, em muitas circunstâncias, evento em que estudantes de pedagogia ou áreas de licenciatura podem participar como alunos.
Tempo de Planejamento	O tempo de planejamento é dividido em 3 momentos diversificados. Num primeiro momento, há a elaboração do planejamento anual com uma grelha de conteúdos esperados para cada nível de desenvolvimento. Esse planejamento é fragmentado em semanas e por unidades temáticas. Em seguida, é descrito um planejamento diário que define os detalhes do dia, contando os pormenores da atividade com a situação-problema, a tomada de consciência e a generalização daquilo que foi proposto. Cada professor tem seu caderno de registro semanal e de registro diário. Esse caderno é entregue à coordenação semanalmente e devolvido com todos os respectivos <i>feedbacks</i> e fundamentos teóricos e didáticos da teoria piagetiana.

Quadro IV - Dispositivos de Formação docente - Método Psicogenético. Lima (1984, p.31).

Compreende-se, a partir desse esboço, que a formação de professores sempre esteve na agenda pedagógica de Lauro de Oliveira Lima, que, no auge da década de 1950, mesmo antes de ter conhecido a obra de Hans Aebli e de Piaget, já defendia que a educação de crianças e adolescentes não poderia cair nas mãos de professores sem fundamentação científica e sem referências teóricas. Dessa forma, defende que “O método psicogenético assemelha-se, em tudo, ao *método científico*: o cientista trabalha sempre em vista da *solução de um problema*, a partir de uma hipótese (...)” (Lima, 1984, p.20).

Com essas pesquisas e contato direto com o próprio Piaget, Lauro teve a ousadia de seguir com a construção de uma metodologia pedagógica que não contemplou apenas o aluno, mas, para muito, além disso, previu a necessidade de dar suporte ao desenvolvimento do método com professores altamente qualificados e cultos, que deveriam não somente planejar, como também inovar a atividade didática. Tudo que é planejado é estudado pelos professores e pela equipe de coordenação, “De modo que a flutuação do magistério não prejudique a sequência pedagógica” (*Idem*, 1984, p.43).

É possível estabelecer uma relação imbricada da formação de professores e de formadores a partir de todos os contributos inseridos e apresentados até esse momento do presente estudo. A

causa propõe um trabalho de grupo desenvolvido pelo C.E.L.O. L e a partir do método psicogenético, em que é possível perceber que todos os participantes assumem uma função de liderança e exercem atividades de contribuição intelectual, num vínculo de cooperação e coresponsabilização, causando um efeito permanente de pertença, desencadeando, principalmente, um processo de reconfiguração de atitudes docentes, tornando o local de trabalho e de docência em oportunidade autoformativa e heteroformativa, propiciando um fazer pedagógico pautado numa prática teórica e científica. Portanto, uma metodologia totalmente potente para a formação de professores e de formadores.

Em continuidade ao presente trabalho, será apresentado o enquadramento metodológico que sustenta sua argumentação. Desse modo, a próxima etapa aponta o estudo realizado à luz dos fundamentos teóricos desta investigação, que objetiva apresentar a concepção de formação de professores desenvolvida por Lauro de Oliveira Lima, como contributo teórico/prático para a educação, identificando as aprendizagens promovidas a partir da adoção da mesma, principalmente para a gestão e organização da formação de professores.

A perspectiva desta trajetória investigativa é apontar o contributo da obra desse educador – que, ainda menino e antes de aprender a ler, tomou gosto pelos livros embalado pela voz de sua irmã –, passando pelo longo percurso desse professor, pesquisador e filósofo nascido no sertão do Brasil, que se tornou autor de uma vasta obra voltada, edificada a partir de sua presença marcante no cenário da educação brasileira. Um professor movido pelas próprias inquietações e por seu profundo amor pela educação e pela formação de educadores.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1. Problemática e questões de pesquisa

Na perspectiva de viabilizar um enquadramento metodológico a esse estudo, faz-se necessário pontuar o cerne de interesse dessa pesquisa que se situa na formação contínua de professores e, conseqüentemente, na relação que esta tem com a formação de seus formadores.

Desde o início da década de 1970, a figura do formador, bem como os modelos e as estratégias de formação de professores na formação contínua, têm tido grande relevância como objetos de pesquisas das ciências da educação (Imbernón, 2004). Portanto, tratando dessa temática por meio de uma revisão na literatura para o enquadramento teórico desse trabalho, foi possível compreender a importância que a figura do formador tem nesse cenário educativo atual, não somente na formação inicial e contínua, como também num contexto da escola como espaço de formação, destacando, assim, o formador de professores como agente colaborador fundamental que compõe o processo formativo.

A partir de encontros nos trajetos profissionais relacionados à formação docente na cidade de Fortaleza, situada no Nordeste do Brasil, foi possível a investigadora perceber e identificar perfis de professoras formadoras com características e atitudes profissionais similares e análogas, possibilitando assim uma inquietação e interesse em saber mais sobre suas trajetórias, redundando nesse projeto de investigação, visto que as referidas professoras formadoras haviam sido professoras no C.E.L.O.L. fundado pelo professor Lauro de Oliveira Lima, portanto, coerentemente ao pensamento e com a perspectiva de Corrêa (2017), quando sugere que “A trajetória dos formadores ao longo das suas experiências escolares pode constituir fator de influência nas concepções de formação posteriormente” (p.73).

Na perspectiva de melhor compreender as questões norteadoras dessa investigação, faz-se necessária uma breve apresentação sobre o precursor das ideias de Piaget no Brasil, o professor Lauro de Oliveira Lima, que foi formador de professores desde a década de 1950 e participou efetivamente de grandes projetos formativos no cenário brasileiro; desse modo, esteve envolvido intensamente na arena educativa e, mais especificamente, na formação docente. Foi influenciado pela corrente teórica do movimento da Escola Nova, e esteve sob forte aparato da teoria da epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget em Genebra, sendo o maior divulgador de suas ideias não somente quando esteve na direção do ensino secundário no MEC, na década de 1960, como também por todo o Brasil (Vasconcelos, 1996). Enquanto esteve à frente como técnico da CADES, liderou uma equipe de formadores de professores que contemplou vários estados brasileiros, ministrando cursos e seminários formativos (Saviani, 2019).

Após anos desenvolvendo cursos de aperfeiçoamentos e assumindo a função de diretor geral do ensino secundário junto ao MEC, foi atingido em seu mandato pela mudança de governo por meio de um golpe político, sendo exonerado do seu cargo. Em seguida, foi preso, torturado, acusado de comunista e vigiado pelo Sistema Nacional de Informação - SNI como opositor do regime autoritário em vigência naquela altura.

Após esse período de grande perseguição, mudou seu rumo profissional e deu início ao C.E.E.J.P. na cidade do Rio de Janeiro com apoio do próprio epistemólogo Jean Piaget, com quem mantinha correspondências. Partiu, assim, da larga experiência com o ensino secundário e mudou suas pesquisas pedagógicas para a educação infantil. Nessa altura, já na década de 1970, tornou-se um dos escritores que mais publicava obras relacionadas à teoria piagetiana e usava, desde então, o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget como espaço de pesquisa e de formação docente, oferecendo cursos, seminários, oficinas, promovendo congressos e divulgando uma proposta pedagógica desenvolvida por ele, denominada de *método psicogenético*, que afirma ser “basicamente um método de pesquisa”, “pesquisar é a atitude natural de um ser altamente adaptativo como o homem” (Lima, 1976, p.438).

Para dar conta dessa abordagem pedagógica, Lauro elaborou, como parte integrante do centro experimental de pesquisas, a escolinha a Chave do Tamanho, com sedes na cidade do Rio de Janeiro, posteriormente também na cidade de Fortaleza identificado como C.E.L.O.L. – Centro Educacional Lauro Oliveira Lima. Com isso, possibilitava a formação de professores na perspectiva piagetiana, que, por meio do método psicogenético, “propõe, em todos os momentos da atividade escolar, uma NOVIDADE que estimula a reflexão do aluno como um desafio a inteligência.” (*Idem, ibidem*, p.438). E ainda acrescenta: “no método psicogenético, o interesse suscitado pelo tema e o impulso investigador iniciado em aula podem estender-se, indefinidamente, fora da classe, levando o aluno à pesquisa e à reflexão espontânea” (*Idem, ibidem*, p.439).

Nessa perspectiva pedagógica, os modelos e as propostas formativas ofertados naquela altura não seriam coerentes com essa concepção de educação. Portanto, na abordagem psicogenética, os professores precisariam de um espaço de formação consoante com essa visão e concepção de educação. Segundo Josso (2010), “a contribuição piagetiana ao processo de aprendizagem leva a considerar a formação como uma característica de ser vivo, organizando sua sobrevivência (princípio de equilíbrio) pela complexificação de suas manipulações do ambiente humano e natural” (p.45). Portanto, consta aí a importância do C.E.L.O.L., que se tornou um núcleo de referência em formação de professores piagetianos desde a década de 1970. Mesmo com diversas críticas e polêmicas envolvendo questões relacionadas ao “método”, com a ousadia e a

determinação de Lauro, o C.E.L.O.L. cresceu ao ponto de ter mais de três unidades no Sudeste e, em seguida, também uma sede do Nordeste, em seu estado natal.

Lauro de Oliveira Lima é um educador com várias obras publicadas em grandes editoras, com uma vasta experiência como formador de professores. No entanto, apesar de todo esse compromisso com a educação, Lauro é um dos educadores com pouco reconhecimento e, de um modo geral, no espaço acadêmico, “esquecido” em estudos relacionados à teoria piagetiana, à formação de professores e, mais ainda, aos estudos acerca dos formadores de professores.

A partir do exposto, esse estudo tem como intuito resgatar as experiências formativas desenvolvidas por Lauro de Oliveira Lima no C.E.L.O.L. relacionando-as à formação de formadores. Portanto, tem como problemática de investigação: compreender se há e quais contributos do pensamento de Lauro de Oliveira Lima na trajetória de formação de formadores de professores a partir da experiência formativa no C.E.L.O.L.

O desenvolvimento deste estudo partiu da seguinte questão de partida:

Que significado atribuem à sua formação professoras formadoras que foram formadas através do modelo pedagógico de Lauro de Oliveira Lima?

Esta questão de partida foi desdobrada em duas questões de investigação:

- ✓ Como é que as professoras formadoras perspectivam o contributo desta formação para as suas trajetórias profissionais?
- ✓ Que relação estabelece entre esta formação e o desenvolvimento das suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente?

Para direcionar esse estudo, foram traçados objetivos que subsidiaram esse percurso investigativo. São estes:

Objetivo Geral:

Compreender o significado que professoras formadoras atribuem à sua formação, através do modelo pedagógico de Lauro Oliveira Lima.

Este objetivo se desdobrou nos dois objetivos seguintes:

- ✓ Perceber como veem o contributo desta formação para as suas trajetórias profissionais.
- ✓ Compreender a relação que estas professoras-formadoras estabelecem entre esta formação e o desenvolvimento de suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente.

4.2. Abordagem metodológica

Para dar um caminho metodológico mais coerente com o objeto de pesquisa desse trabalho, é preciso primeiramente compreender o conceito de pesquisa; desse modo, destaca-se aqui a definição de Minayo (1994) quando afirma: “Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (p.17). Portanto, a partir desse pressuposto, pontuam-se os aspectos inerentes à abordagem metodológica necessária à realização dessa pesquisa.

Enquanto trabalho de investigação, ele está organizado do seguinte modo:

- Insere-se no **(i) paradigma interpretativo**, visto que busca a interpretação das significações e ações dos participantes de investigação; “(...) O rigor coloca-se na capacidade do investigador ser fiel ao pensamento dos sujeitos que participam na investigação (...)” (Freire, I. 2014, p.81);
- Situa-se na **(ii) abordagem qualitativa de investigação**, que “(...) aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas (...)” (Minayo, 1994, p.22);
- Inspira-se no **(iii) método biográfico**, visto que “constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe à investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõe” (Nóvoa & Finger, 1988, p.12);
- Tem como instrumento de recolha de dados **(iv) a entrevista semidiretiva**, visto que “(...) As questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter (...)” (Amado & Ferreira, 2017, p.210).

A opção metodológica ao **paradigma interpretativo** justifica-se pela compreensão de que esse estudo está relacionado e contextualizado com um aspecto fundamental da fenomenologia, que é a interação social, ou seja, trata-se de um fenômeno social, pois, segundo Freire, I. (2014), nesse paradigma “(...) Os fenómenos sociais são vistos como resultados de um sistema complexo de interações dos sujeitos entre si e com o mundo” (p.81).

Em consonância com a autora, Minayo (1994) sugere que “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p.15). Nesse sentido, pelo teor desse estudo, o interesse vai na busca de vasculhar as trajetórias individuais de profissionais que fizeram um percurso formativo similar. Compreende-se, por isso, certa harmonia com o paradigma que ampara esse trabalho, sobretudo porque tem o intento de interpretar uma dada realidade, e “Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (*Idem, ibidem*, p.15).

Em diálogo com as respectivas autoras, Amado (2017) ressalta aspectos ontológicos, antropológicos e epistemológicos que distanciam o paradigma interpretativo do paradigma hipotético-dedutivo. Em relação aos aspectos ontológicos, o autor afirma que “(...) Os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações sociais dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural.” (p.44). Em relação aos aspectos antropológicos, já sugere que cada ser humano tem a capacidade de ser livre independente daquilo que lhe é imposto de forma coerciva, ao mesmo tempo, tem a capacidade de ser “(...) Um criador de significados que se tornam parte da própria realidade social e cultural - e aí, o ser humano é, ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura” (*Idem, ibidem*, p.45). Quanto aos aspectos epistemológicos, o autor explica que “(...) A investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos e expressões, afirmações, etc., à sua *compreensão e interpretação* no contexto em que tudo isso se *verifica*.” (*Idem, ibidem*, p.45).

Compreende-se, a partir do argumento dos autores, que o paradigma interpretativo dialoga com a ideia de uma investigação que está pautada nas diversas formas de percepções e da imbricada participação do sujeito da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma investigação que visa interpretar o sujeito em seu contexto sociohistórico, reconhecendo sua história individual imersa na diversidade de outras redes de relações, e, para, além disso, considerando também como condição a capacidade de se compreender enquanto produto e produtor de cultura, a partir de experiências que o constituíram como sujeito.

Desse modo, é possível constatar que, com esse resgate do que foi vivido, daquilo que fez parte do percurso de vida de cada sujeito deste estudo, as respostas às questões de como se formaram e tornaram-se formadores permitiram o reconhecimento dessa trajetória, e esse reconhecimento tomou forma e tornou-se concreto, por meio de uma reflexão provocada a partir dessa investigação, visto que “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (Moita, 2007, p.114).

Para além disso, Gonzaga (2006) ressalta um aspecto importante sobre os sujeitos imbricados nesta abordagem, quando sugere que “(...) ela incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressadas por eles mesmos” (p.70). Diante dessa afirmativa, compreende-se “(...) a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.55).

É possível compreender o destaque que a orientação teórica na abordagem qualitativa de investigação dá para as interações sociais, visto que são as interações sociais e os seus significados a serem desvendados que dão o rumo e o sentido da pesquisa por meio das diversas experiências dessas interações. “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (*Idem, ibidem*, 1994, p.55).

Desse modo, dentro desse estudo, procura-se compreender o significado que as pessoas envolvidas nessa pesquisa dão a essas experiências, sendo oportuno à investigadora provocá-las por meio de uma tomada de consciência sobre as suas biografias e da relação que estas têm com as diversas interações sociais ao longo de sua trajetória, compreendendo que, para interpretar os seus significados, é preciso o “outro”, porque “A interpretação não é um acto autónomo, nem é determinada por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros” (*Idem, ibidem*, 1994, p.55).

Na perspectiva qualitativa de investigação, a figura do investigador tem sua autonomia pautada em princípios éticos e em conhecimentos prévios ao momento da investigação, visto que, segundo Gonzaga (2006), “(...) ao entrar em campo, geralmente vai com uma orientação teórica consciente que reflete um conhecimento substancial da teoria consciente das ciências sociais e da teoria pessoal.” (p.70). E ainda acrescenta a importância da relação do investigador com o investigado, ressaltando o elemento fundamental dessa abordagem, que é a interação como destaque, quando afirma: “Dessa forma, como produto de uma interação entre ambos, sugere as perguntas que orientarão a pesquisa” (*Idem, ibidem*, p.70).

É possível ampliar essa justificativa pela escolha da abordagem qualitativa de investigação a partir das contribuições de Taylor e Bogdan (1986, citado em Gonzaga, 2006). Dentre as especificidades da abordagem qualitativa, algumas características citadas pelos autores em questão dão conta de enquadrar esse estudo com mais clareza nessa orientação. Dentre as características, ressaltam-se as seguintes: (i) a pesquisa qualitativa é indutiva, isso implica que o investigador tem certa flexibilidade enquanto vai ajustando seu estudo; (ii) na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística, seu olhar é mais complexo porque considera, além do sujeito investigado, os grupos, os contextos de passado e do presente com relevância; (iii) os pesquisadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objetos de seus estudos, isso implica numa condução naturalista, pois age com naturalidade, de forma respeitosa e ética na relação com os informantes; (iv) os pesquisadores qualitativos tratam de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas; nesse sentido, o pesquisador tem a prerrogativa de se aproximar e de experienciar a

realidade investigada de forma híbrida para ampliar a compreensão desta; (v) o pesquisador qualitativo suspende ou afasta suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, vê as coisas como se estivessem ocorrendo pela primeira vez; desse modo, mantém certa distância e reage como quem pretende enxergar de forma ainda mais curiosa e atenta o seu objeto de investigação; (vi) para o pesquisador qualitativo, todas as perspectivas são valiosas; diante daquilo que vem do informante, todos os detalhes e partilhas na perspectiva do outro são relevantes e pode acrescentar concretamente pontos importantes a pesquisa; (vii) os métodos qualitativos são humanistas; nesse sentido, essa abordagem permite enxergar as pessoas para além de dados estáticos e estatísticos; ao contrário, permite conhecer as pessoas de forma mais real e subjetiva e entender seus aspectos biográficos; (viii) os pesquisadores qualitativos dão ênfase à validade em sua pesquisa, ou seja, na prática, essa abordagem permite ao investigador uma maior proximidade ao estudo empírico e burilar os dados para revelar os sentidos e significados para dar uma resposta mais fidedigna à pesquisa.

Diante do exposto, compreende-se que a abordagem qualitativa de investigação sustenta esse estudo, sobretudo porque permite a criatividade ao pesquisador, visto que “Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento” (*Ibidem, idem*, 2006, p.75) e, por fim, porque, segundo Bogdan e Baklen (1994), “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51); portanto, entra em total consonância com esse estudo.

Quanto à escolha de a pesquisa ter sido inspirada no **método biográfico**, justifica-se pelo fato de procurar interpretar os contributos de uma experiência formativa em um determinado período na trajetória de algumas formadoras de professores, portanto, de compreender como, por que e se essa experiência as constituiu formadoras, ressaltando as interações que permearam suas vidas, como afirma (2007):

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos (p.116)

Nesse sentido, não deixando de considerar que, em suas trajetórias pessoais, todas as professoras formadoras foram em outros momentos da vida também alunas, professoras e

formandas, os aspectos biográficos investigados permitem ao investigador perscrutar aquilo que constitui trechos importantes e significativos da história de vida por trás das formadoras de professores.

Segundo Nóvoa e Finger (1988), “O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam (...)” (p.12). Nesse sentido, dialogando com a abordagem qualitativa dessa investigação, essa metodologia inspirada no método biográfico respeita e corrobora com a importância dada à pessoa individualmente, muito mais do que pelo método em si.

Em consonância com os autores, Moita (2007) acrescenta que “Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (p.117). Para Dominicé (1988), o estudo biográfico “(...) apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que já é o resultado de uma análise.” (p.15). O que permite a investigação caminhar com consistência a partir dessa narrativa dos sujeitos da pesquisa, nesse caso, as formadoras de professores.

Nesse mesmo diálogo, Finger (1988) acrescenta a seguinte afirmativa: “(...) o termo “método biográfico” se justifica pelo facto de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação à vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (p.84). Portanto, na busca de compreender qual o contributo de determinada experiência formativa em sua prática como formadora de formadores, reitera-se todo o suporte que o método biográfico inspira como estratégia de investigação. Como sugere Gonçalves (2006), “A abordagem biográfica permite o acesso ao estudo da *vida* do indivíduo, nas dimensões pessoal, social e profissional, expressa em relatos sincrónicos por ele próprio produzidos, enquanto entidade diacrónica” (p.148). Desse modo, destaca-se nesse estudo da vida, como cita o autor, uma pequena amostra de professoras formadoras.

4.3. Contexto e participantes

Considerando que essa investigação procura compreender os contributos da experiência no C.E.J.P. na trajetória biográfica e do percurso profissional de professoras formadoras de professoras, essa investigação tem como parte fundamental para a sua realização a participação de 8 professoras formadoras, que, por sua vez, responderam a uma entrevista de cunho biográfico. Todas elas estiveram em épocas diferentes trabalhando nas funções de professora, coordenadora de ensino básico entre a educação infantil e ensino fundamental I, nesta escola piagetiana o C.E.L.O.L. Centro Educacional Lauro Oliveira Lima, situado na cidade de Fortaleza. Esse centro de pesquisa foi fundado por Lauro de Oliveira Lima com autorização do próprio Jean Piaget primeiramente na

cidade do Rio de Janeiro e posteriormente em Fortaleza-Ceará, e o intuito era ter uma instituição no Brasil para promover pesquisas da teoria piagetiana relacionada à educação, sobretudo para o desenvolvimento de estratégias didáticas a partir da epistemologia genética. Ressalta-se que a escola é uma instituição privada e com uma gestão formada por dois diretores, 1 supervisão e 3 coordenações atendendo para cada segmento de ensino.

Para a realização dessa investigação, a investigadora foi em busca de um grupo de professoras formadoras que já haviam exercido atividade profissional no C.E.L.O.L. Dentre um grupo de 25 professoras que trabalhou nessa instituição, no período de 1990 até 2005, foram escolhidas 8 professoras que são formadoras. Elas foram convidadas a participar dessa pesquisa porque atuam hoje na função de formadoras em diversas esferas da educação e são profissionais reconhecidas pelo seu trabalho tanto na rede pública de ensino como na rede privada. Portanto, seus perfis profissionais estariam contextualizados para responderem às questões da investigação problematizadas nesse estudo.

Num primeiro contato com as respectivas formadoras, foi lhes apresentado o interesse da investigadora em entrevistá-las para o trabalho acadêmico. No entanto, como a própria investigadora também atua na formação docente e, desse modo, já realizou alguns trabalhos profissionais com estas professoras, foi possível perceber o interesse destas profissionais em participar da pesquisa, com a intenção não somente de colaborar, como também de ser parte da construção desse estudo, entendendo a importância dessa experiência em suas trajetórias.

Todas as professoras formadoras entrevistadas têm períodos diferenciados de imersão profissional nessa escola. Portanto, pelo fato de que exerceram a docência ou mesmo estiveram na gestão da escola em épocas diferentes, compreende-se um enriquecimento ao arcabouço de informações necessárias às respostas das questões levantadas nessa pesquisa.

Representam uma amostra importante para essa pesquisa porque atuam na função de formadoras de professoras em diversos espaços formativos, desde a formação inicial à formação contínua, desenvolvendo assim atividades de formação para órgãos ligados a educação, tais como: secretarias municipais e estaduais de Educação, ONGs, universidades, instituições filantrópicas, instituições de ensino privadas e públicas. A faixa etária varia entre 45 a 55 anos e, em sua maioria, têm de 20 a 30 anos de experiência profissional.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

A escolha de um **instrumento metodológico de recolha de dados** é uma parte importante e determinante para a segurança e o desenvolvimento da investigação, sobretudo porque é a partir desse instrumento que se torna possível ter consistência e conteúdo para a realização do trabalho

empírico. Por essa razão, a entrevista semidiretiva foi o instrumento metodológico escolhido e adequado para a realização dessa investigação. A escolha da entrevista semidiretiva deu-se pelo fato de que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Em consonância com os autores Lüdke e André (1986, citados em Amado, 2017):

Aponta a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo, pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência”, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (p.211).

Outra questão importante sobre a entrevista semidiretiva enquanto instrumento metodológico é que, embora permita certa flexibilidade nessa interação entre o investigado e seu investigador no momento da entrevista da recolha, mesmo com alguma plasticidade na sua condução, esta exige ao pesquisador certo zelo quanto a etapas importantes antes de sua execução. Desse modo, cabe ao pesquisador seguir alguns procedimentos norteadores, que vão desde a construção de um guião de perguntas previamente elaborado a partir de questões relacionadas à problemática da investigação até o momento da entrevista propriamente dita, considerando que “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador” (*Idem*, 2010, p.27), informações estas que darão significado e sentido às questões da investigação.

Ampliando esse alerta e cuidado com o preparo anterior ao momento da recolha, Neto (1994) reitera que a entrevista é uma “conversa a dois com propósitos bem definidos” (p.57), portanto, com critérios definidos e preparados antes do encontro para a realização da entrevista.

Em diálogo com essa perspectiva, Almeida e Szymanski (2010) sugerem algumas considerações para que a entrevista tenha o alcance mais eficiente possível enquanto instrumento de recolha, visto que é a partir da recolha que o trabalho empírico começa a tomar forma. As autoras orientam pontos de cuidados a serem postos em prática, tais como: (i) priorizar o foco da pesquisa; (ii) estar atento aos próprios sentimentos, preconceitos e valores; (iii) considerar o contexto do entrevistado; (iv) estar atento ao clima da entrevista. Nesse sentido, “O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.137)

Nessa etapa do estudo, as professoras formadoras que participaram dessa investigação, ao responderem a entrevista semidiretiva com questões inspiradas na abordagem biográfica, colaboraram com disponibilidade e interesse, possibilitando, assim, uma vantagem que favoreceu o interesse da investigadora. Desse modo, a amostra contribuiu significativamente para uma melhor compreensão de como estas formadoras interpretam a sua própria trajetória, visto que “Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de valores mais ou menos explícitos” (Fontoura, 2006, p.194).

Nessa perspectiva, o argumento da autora aponta que, nessa interação entre o investigado e o investigador, no momento de recolha de dados, é possível ampliar a compreensão de sua subjetividade e inferir com cuidado e cautela as partilhas mais sutis, como, por exemplo, aquilo que fala, mas que não é explícito, e com isso favorecer um maior repertório de informações de interesse do pesquisador. Ainda acrescenta: “(...) a recolha de uma história de vida é essencialmente o fruto do encontro entre o narrador e o investigador, o que naturalmente exige uma relação aberta que leve o narrador a confiar ao investigador o que constitui a malha de sua existência” (*ibidem*, p.180). Ressalte-se para não esquecer que “Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles” (Szymanski, 2010, p.13).

Para a realização das entrevistas com as respectivas formadoras, foi necessário um primeiro contato por telefone para agendar um encontro presencial. Para cada encontro marcado a fim da recolha, a investigadora apresentou à entrevistada o foco da pesquisa, explicando detalhadamente os objetivos para com a entrevista que seria parte fundamental desta investigação.

No primeiro momento do encontro com cada uma das formadoras entrevistadas, a investigadora teve o cuidado de assegurar às professoras entrevistadas o caráter de confidencialidade e zelo com suas identidades, de forma que seriam mantidas sob anonimato enquanto participantes, visto que foram avisadas de que a entrevista seria gravada e posteriormente transcrita. Desse modo, foi preciso o consentimento de cada professora, que prontamente se dispuseram a participar.

Esse período de recolha decorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Num primeiro momento, a recolha foi de 5 entrevistas. Num segundo momento após algumas reuniões de orientação, chegou-se ao entendimento de que seriam necessários mais 3 outras entrevistas para compor a amostra de 8 participantes.

Com relação ao guião da entrevista, ressalta-se que, após alguns debates entre a investigadora e suas respectivas orientadoras, chegou-se aos questionamentos que promoveriam a problematização das questões de investigação desse estudo, tendo como objetivo geral recolher

dados de opinião sobre as representações de uma amostra de ex-professoras do Colégio Oliveira Lima C.E.L.O.L. sobre a formação contínua no ambiente de trabalho e quais os impactos dessa formação na sua atuação como formadora de formadoras. O guião foi estruturado a partir de blocos temáticos que sustentam e norteiam as questões de legitimação da entrevista, da motivação, da trajetória profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos e da formação de formadores. Após a recolha, o agradecimento a cada uma das entrevistadas.

Partindo dessas orientações e do exposto até aqui, reitera-se que essa investigação pôde ter êxito quanto a essa etapa de recolha, pois enquanto investigadora, foi possível perceber, na prática da realização das entrevistas, a importância desses alertas e, com isso, concluir a etapa de recolha com maestria e contentamento, enxergando assim um material rico em narrativas consistentes para posteriormente ser analisado.

4.5. Análise de conteúdo

Para dar seguimento aos pressupostos metodológicos dessa pesquisa, insere-se a partir daqui a técnica de análise de conteúdo na análise de dados, que é uma outra parte fundamental para o andamento da investigação, sobretudo porque “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado *et al.*, 2017, p.301). A investigação vai se valer de todo o conteúdo apurado da coleta que, nesse estudo, é oriundo das entrevistas semidiretivas, que, por sua vez, foram gravadas e posteriormente transcritas, transformadas em textos, possibilitando a investigadora dar início a esta etapa de análise de todo o conteúdo. “As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.172).

Segundo Gomes (1994), há de se ter um cuidado com um equívoco muito comum cometido por alguns investigadores em relação a essa etapa da investigação, tendo em vista que, “Quando chegamos à *fase de análise de dados*, podemos pensar que chegamos ao final da pesquisa. No entanto, podemos estar enganados porque essa fase depende de outras que a procedem” (p.67). Nesse sentido, o processo investigativo tem de ser desacelerado, e ao investigador caberia um retorno ao momento de coleta, justificando que “Às vezes, nossos dados não são suficientes para estabelecermos conclusões e em decorrência disso, devemos retornar à fase de coleta de dados para suplementarmos as informações que nos faltam” (*Idem, ibidem*, p.67).

Com efeito, nesse estudo, embora a maioria das entrevistas que foram realizadas tenha sido suficiente para responder a algumas questões e atender a alguns objetivos dessa investigação, foi preciso avaliar o teor do conteúdo transcrito e detectar, de fato, a necessidade de ampliar a amostra de pessoas entrevistadas, justamente pensando em ter um volume qualitativo e mais completo dos

dados. Num primeiro momento, havia cerca de 5 entrevistas e, depois dessa avaliação, em consonância com a orientadora, a investigadora precisou retomar a recolha de mais 3 entrevistadas, ou seja, mais três professoras formadoras.

Sobre essa questão e em concordância com essa perspectiva, Szymanski *et al.* (2010) afirmam: “O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador” (p.77). As autoras reiteram que esse momento de transcrição acaba por propiciar ao investigador o resgate na memória de como ocorreu a entrevista e das interações com o entrevistado. E acrescentam: “O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição” (*Idem, ibidem*, p.74).

Nesse sentido, essa experiência de retorno à recolha e também para com os dados transcritos, de alguma forma, reverbera numa maior capacidade de análise desse conteúdo porque leva o pesquisador para um movimento de reflexão ainda mais aguçado, enriquecendo assim esse momento do percurso investigativo. “A compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundado durante o trabalho de análise” (*Idem, ibidem*, p.72). Todo o trabalho de análise de dados é um trabalho meticuloso e, nesse sentido, leva o pesquisador a esse movimento dinâmico de ora pensar no conteúdo coletado, ora no contexto com que esse conteúdo está relacionado, visto que “A análise de dados implica a compressão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos” (*Idem, ibidem*, p.74).

Compreende-se que a análise de conteúdo não termina nesse processo de transcrição. Ela vai muito além e exige do pesquisador certo aprofundamento em conhecer algumas etapas que compõe a análise de dados que, por sua vez, dialogam com a investigação qualitativa. Nesse estudo, a escolha da técnica coerente com os dados oriundas da entrevista semidiretiva foi categorial, indutiva, de tipo proposicional. Segundo Amado *et. al* (2017), “(...) a análise de conteúdo consiste numa técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (...)”(p.302), consoante, portanto, a essa investigação.

Para a realização do processo de análise de conteúdo, cabe ao investigador estruturar o andamento dessa etapa composto por algumas fases, que não necessariamente seguem uma ordem, mas que desembocam numa condição mais consistente e proveitosa para o estudo empírico, sendo estas: (i) definição do problema; (ii) explicitação de um quadro de referência teórico; (iii) constituição de um corpus documental; (iv) leitura atenta e ativa; (v) formulação de hipóteses; (vi) categorização.

Ampliando os aspectos importantes da prática com a técnica de análise de conteúdo, Minayo (1994) alerta que pode haver três obstáculos para uma análise eficiente, sendo estas: (i) a ilusão do

pesquisador após as primeiras conclusões; isso implica que o pesquisador pode cometer um erro de simplificar os dados por conclusões precipitadas; (ii) o pesquisador equivocadamente pode dar uma maior importância e foco na técnica mais do que nos dados e com isso não dar a devida importância ao que já tenha sido apurado, em função do foco na metodologia e não nos significados; (iii) a dificuldade de relacionar os dados mais concretos com os conhecimentos abstratos, implicando num distanciamento entre os aspectos teóricos e práticos da investigação. Para além desses obstáculos, a autora sugere que um modo mais seguro de realizar eficientemente a análise de conteúdo é uma melhor e mais completa fundamentação e prática acerca da técnica (citado por Gomes, 1994, p.68-69).

Compreende-se, a partir do argumento dos autores, que a técnica de análise de conteúdo é um procedimento complexo que exige um olhar mais atento do investigador em todas as etapas. Neste estudo, foi preciso a investigadora ver e rever com acuidade, em amplas sessões de orientação, cada fase desse exercício, zelando com critérios minuciosos por cada texto transcrito e analisado, até à chegada da etapa de categorização, visto que “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2008, p.145). Em concordância com o autor, Szymanski *et al.* (2010) acrescentam que “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (p.75).

Para Amado *et al.* (2017), o processo de categorização também é composto por algumas fases que se revelam como estratégias para o avanço na técnica de análise do conteúdo, sendo estas: (i) uma fase preliminar, a categorização; (ii) os procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento; (iii) a classificação e construção do sistema de categorias. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2008, p.146); no caso desse estudo, a busca persistente para que as categorias oriundas dessa análise viessem colaborar para a confirmação das hipóteses suscitadas no processo de investigação.

É possível apresentar neste estudo uma componente representativa da dimensão do conteúdo analisado. No intuito de apontar o teor daquilo que constitui esse processo complexo, metódico e indutivo, que é analisar o discurso e os seus respectivos significados, cabe, a partir do próximo capítulo, apresentar com mais clareza e propriedade, para além do repertório de temas extraídos da análise de conteúdos, suas categorias e os seus respectivos indicadores, compreendendo que “Podemos chamar este momento de explicitação de significados” (Szymanski *et al.*, 2010, p.75).

Como bem coloca Minayo (1994), “Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (citado por Gomes, 1994, p.79). Há, portanto, uma melhor compreensão e explicitação dos dados que foram recolhidos e analisados, permitindo chegar aos temas que colaborariam para responder às questões da investigação.

Para Amado *et al.* (2017), “Os temas são unidades de dimensões imprecisas (...)” (p.318). No entanto, Bardin (2008) argumenta que “(...) O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.131). O autor ainda afirma que “O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações” (*Idem, ibidem*, p.131). Portanto, nesse trabalho de investigação, foi possível estabelecer uma maior aproximação dos discursos das entrevistadas com as respostas esperadas para essa investigação, permitindo assim chegar aos seguintes temas: i. Motivação para ser professora; ii. A experiência docente no C.E.J.P.; iii. Ser formadora.

Na perspectiva de concluir o enquadramento metodológico desta investigação, a partir daqui, prosseguem-se a apresentação e a interpretação dos dados, detalhadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a análise dos dados recolhidos, este capítulo responde às questões de investigação, relacionando os aspectos teóricos ao enquadramento metodológico deste estudo. Um primeiro nível da análise dos dados oriundos de entrevistas semidiretivas realizadas a partir de um guião previamente definido possibilitou chegar aos seguintes temas: (i) motivação para docência; (ii) experiência docente no C.E.L.O.L ; (iii) ser formadora. Num segundo nível de análise, procedeu-se à categorização dos dados incluídos em cada um dos temas e à identificação de indicadores nas respetivas categorias de análise. Desse modo, apresenta-se aqui os resultados desses processos de análise, bem como a discussão e interpretação dos dados.

5.1. Motivação para a docência

Alguns aspectos biográficos suscitados nas entrevistas constituíram este tema. Dentre as categorias que clarificaram a temática, destacam-se: i. viver experiências educativas positivas na infância, ii. despertar para a dimensão transformadora da educação, iii. conjugação da formação universitária em paralelo ao C.E.L.O.L.. A partir dessas categorias, é possível apontar momentos marcantes desde a infância até a fase universitária e a entrada na vida profissional, bem como identificar as experiências docentes relacionadas à formação inicial e contínua. É possível perceber também alguns pontos em comum com o percurso individual das professoras entrevistadas.

A palavra *motivação* é carregada de significados que dão amplos sentidos ao teor deste estudo. No entanto, como parte de uma entrevista de inspiração biográfica, o sentido aqui está relacionado à provocação de um interesse, aquilo que fomentou alguém para fazer algo; nesse caso, a motivação é compreendida como o fator determinante para a escolha da profissão docente.

Para dialogar com esse tema da motivação, Freire, P. (2009) faz uma afirmação que retrata de forma poética a causa do seu mover enquanto educador, colocando uma perspectiva humanizadora ao seu fazer docente e reiterando que esse fazer do educador vem como consequência dessa sua humanidade: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (p. 94); nesse caso, aquilo que o move vem da sua condição humana.

Ampliando a compreensão da motivação com essa perspectiva, Josso (2004), partindo da afirmativa de Nuttin (1985), sugere que “(...) o processo de formação permite colocar mais especificamente em evidência as relações entre os processos de aprendizagem e a dimensão motivacional (...)”. E ainda acrescenta: “Permite, em particular, constatar que uma motivação

endógena tem muito mais eficácia que uma motivação exógena” (p.81). Isso implica que é uma motivação que vem de dentro do sujeito, provoca-lhe interesse e força, sustentando-o.

Experiências pedagógicas positivas na infância

A vivência de experiências gratificantes na infância e ligadas à sua própria educação pode ser percebida como um aspeto muito importante da vida das professoras entrevistadas, visto que as impulsionaram mais tarde à sua escolha profissional no campo da educação. Trata-se, para algumas, de experiências vividas no âmbito familiar (gosto pelos estudos e pelo conhecimento no ambiente familiar, no âmbito escolar, como no espaço acolhedor da escola que frequentou) ou experiência no cruzamento entre estes dois lugares da infância, como no contato com escola dos irmãos.

A motivação inferida a partir das entrevistas pode ser percebida como aquilo que foi provocador e determinante para tornar-se docente, como as experiências relatadas por algumas professoras entrevistadas quando estas referem-se à infância, ou quando estavam na condição de alunas, como quando destacam o gosto pelos estudos:

“Sempre gostei muito de estudar desde pequeninha”(prof.1);

“(...) e acho que isso foi decisivo muito provavelmente que de um modo geral eu tinha uma casa onde o conhecimento era uma coisa muito importante” (prof.8);

“Eu queria tanto ser professora dessa escola que meu irmão estudava... Eu iria adorar trabalhar lá porque parecia ser um lugar muito legal de trabalhar “(...) (prof.8);

Ou quando destacam uma motivação desencadeada por meio da experiência com a brincadeira de infância, na representação simbólica da profissão de professora:

“Quando eu era pequena eu brincava muito de ser professora, porque eu gostava muito de criança, criança pequena“ (prof.6).

“eu estudei em duas escolas que eram como extensão da minha casa, todo mundo me conhecia“ (prof.1).

Moita (2007) afirma que, “numa perspectiva diacrónica [,] pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo da infância” (p.138).

Num resgate de algumas memórias daquilo que foi vivenciado pelas professoras e partilhado através das entrevistas, estas revelam que, em seus percursos de alunas, a experiência de acolhida

em suas respectivas escolas representam também fatores determinantes para a escolha de ser professora.

Despertar para a dimensão transformadora da educação

Outra categoria que sugere a constituição da escolha profissional é a que demonstra o despertar para a dimensão transformadora da educação, revelada na sua vertente pessoal (a sua própria transformação) e na sua vertente social (a transformação dos outros e dos coletivos). No sentido pessoal, o processo de construção de uma “(...) identidade pessoal constitui também a apropriação subjectiva da identidade social—ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros” (Moita, 2007, p.115).

Nessa perspectiva, essa dimensão é compreendida pela importância que a educação tem na vida dessas professoras quando afirmam:

“Eu não me vejo fazendo outra coisa comecei a gostar daquilo, gosto muito do que eu faço” (prof.1);

“(...) entrei nessa coisa de escola e comecei a me apaixonar” (prof.5);

“(...) eu acho que é isso que me fascina a possibilidade de aprender muito e sempre mais. Não sei, acho que é uma visão de mundo, eu não consigo ver o mundo de outra forma que não seja pelo viés da educação” (prof.8);

“(...) eu mergulhei nisso, comecei a ler e estudar, comecei a observar muito as professoras” (prof.6);

“(...) foi lá que foi fortalecido o meu entendimento que para ser professor, automaticamente você precisa estar em constante formação” (prof.4).

Holly (2007), através de seu trabalho acerca da vida profissional dos professores por meio de diários biográficos, destaca que há fatores que geram influência no modo de pensar dos professores quando afirma:

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os

seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (p.82).

A vertente social relacionada nesse contexto como indicador oriundo da mesma categoria revela o que as entrevistadas pensam da educação e conseqüentemente a implicação desse pensamento em suas realidades quando afirmam:

“(...) a contribuição social, em primeiro lugar, você saber ser parte de uma sociedade contribuindo de forma eficaz na educação de crianças prioritariamente” (prof.2);

“(...) o que me fez continuar foi acreditar mesmo que a educação podia transformar alguém” (prof.3);

“(...) eu fui vivendo essa coisa com os alunos e com o dia a dia, essa coisa constante de você ser uma ponte na vida deles” (prof.5);

“(...) então acho que a educação ela tem esse papel né? De descortinar as coisas para as crianças, ajudá-las a entender melhor o mundo, e as coisas que elas estão aprendendo, os conteúdos (...) é um papel que o educador tem, ele tem o papel de facilitador” (prof.6).

É possível estabelecer uma relação entre os aspectos postulados pelas professoras sobre a dimensão social da educação e a perspectiva de Freire, P. (2009) quando esse afirma: “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p.98). Nesse sentido, não há neutralidade. Enquanto educador é possível contribuir com a mudança de alguém, ou seja, fazer parte da transformação de alguém por meio da docência.

Pelo menos, para algumas dessas professoras, o exercício da docência constituiu um efetivo incentivo profissional, ao permitir-lhes descobrir o verdadeiro sentido transformador de si próprias e das crianças que lhe são confiadas e, com elas, o contributo para a transformação coletiva.

Conjugação da formação universitária em paralelo ao C.E.L.O.L.

A propósito da reflexão das entrevistadas acerca da motivação para a docência, encontramos um conjunto de dados relativos quer à ligação entre a motivação e a sua formação acadêmica inicial, quer ao impacto, na motivação, da formação em serviço em contexto da instituição, que é objeto do presente estudo. A análise dos dados contidos nesta categoria permitiu evidenciar três

indicadores: i. entrada no Colégio Oliveira Lima; ii. despertar para o valor da articulação teoria e prática; iii. despertar para a teoria piagetiana no espaço de trabalho.

A análise desses dados revela que, mais do que a importância da formação acadêmica inicial, é a entrada no Colégio Oliveira Lima (C.E.L.O.L.) que vai alimentar e renovar a motivação dessas professoras/formadoras entrevistadas. Percebe-se como riqueza, ganho formativo e motivador o despertar para o valor da articulação teoria e prática, visto que, como indicador nessa categoria, nota-se claramente a compreensão por parte das entrevistadas de um impacto de abrangência intelectual, sobretudo o reconhecimento aos desafios de um saber mais elaborado estimulado dentro do C.E.L.O.L. Um saber epistemologicamente pautado na *práxis*, visto que, quando se expressam sobre um contexto de maior cobrança para estudar, esse estudo é amparado nas atividades práticas desenvolvidas. Por isso, afirmam:

“A primeira coisa foi que me obrigou foi estudar especificamente pedagogia” (prof.4);

“(…) porque existe uma fundamentação teórica por trás de toda ação” (prof.7).

Reconhecem também a ampliação desse repertório teórico e afirmam como percebem esse crescimento intelectual:

“(…) esse pensamento de estudar sobre a aprendizagem como é que ela se processa em cada nível, eu acredito que isso aí foi fundamental” (prof.5);

“(…) Desde a gênese da minha decisão, eu, a partir do momento que eu vi uma escola que pensava sua prática, isso já me convenceu” (prof.4)

“Eu estava entrando no mundo acadêmico, eu descobri que poderia estudar para além dos muros da universidade” (prof.1)

Nesse sentido, a percepção das entrevistadas corrobora com a ideia de que a experiência no C.E.L.O.L. sustentou a motivação para a docência dessas professoras de forma ainda mais intensa pelas descobertas teóricas que norteavam seu ingresso na sala de aula, sobretudo pelo intenso debate teórico prático que a própria escola propiciava como afirmam:

“Teoria e prática não são coisas diferentes” (prof.4);

“Uma prática sem teoria precisa ser fundamentada (prof.5);

“(…) em tudo isso as questões teóricas contribuíram bastante (prof.3);

“(…) a teoria na prática é outra coisa, eu digo não! Teoria e prática são a mesma coisa porque poder relacionar teoria e prática pra mim foi fundamental” (prof.8).

Nessa perspectiva, Charlier (2001) afirma:

A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada. A formação é concebida de forma a ajudar o professor a realizar esse distanciamento necessário à construção de novos saberes e a suas utilizações na classe (p.94).

Outra motivação desencadeada a partir desse contexto foi o despertar para a teoria piagetiana no espaço de trabalho. As entrevistadas revelam a compreensão de que a prática norteadora do processo formativo para a docência estava fortemente ligada à teoria piagetiana, como base para todas as atividades vivenciadas. Sendo Lauro de Oliveira Lima, profundo conhecedor da obra de Piaget, a rotina de estudos girava em torno da literatura piagetiana, de modo que fundamentava toda a prática, o que se espelha nestas falas das professoras/formadoras entrevistadas:

“A fundamentação teórica e ter que ler o Lauro de Oliveira Lima, ler o próprio Piaget (...) eu quero o Piaget (prof. 8)

“(…) eu iria lá e comprava o livro do Piaget e aí eu ia ler o livro do Piaget também e ir buscar e tentar ler a fonte de onde ele aprendeu isso tudo é que me fascinava” (prof.8);

“(…) eu acho que isso pra mim foi primordial e o Piaget no caso foi a base do Oliveira Lima” (prof.5);

“eu fui apresentada ao Piaget no Oliveira Lima, apresentada de forma adequada porque eu conhecia de leitura” (prof.4);

“(…) na matemática estou bebendo na fonte do Piaget” (prof.3);

“(...) eu percebo que diante do conhecimento teórico do Piaget e do Lauro de Oliveira Lima eu sempre consegui enxergar algo que eu tinha visto neles, nas outras teorias, algo mais recente, alguma coisa que eu levo sempre me reporta a algo, por mais que esteja escrito de forma diferenciada” (prof.2);

“(...) uma das coisas que a gente não podia deixar de estudar era sobre Piaget, sobre a forma como ele fala sobre o que é como a criança aprende, sobre os estágios de desenvolvimento e os próprios livros do Lauro de Oliveira Lima que traduziam essa teoria esses estudos do Piaget” (prof.6).

É possível amparar essa narrativa das professoras entrevistadas nas palavras de Lima (1983) quando afirma:

Fala-se muito, nos cursos de formação de professores, em “técnicas” de “motivação” (estimulação, provocação da vontade de agir, criação do desejo, sustentação do esforço, etc.). Ora, a motivação é, simplesmente, a “sensação de necessidade”, e a necessidade é o efeito do desequilíbrio (p.114).

A perspectiva que Lima traz sobre motivação pode ser relacionada à homologia didática quando compreende que, assim como as crianças devem ser desafiadas por meio de situações que as levem ao desequilíbrio na experiência escolar, os professores também devem ter desafios que mexam com o seu processo intelectual, resultando assim professores que entram em processo de desequilíbrio, como também se desenvolvem intelectualmente por meio da *majorância*, visto que, para Lima (1983), “majorância é o fato de o organismo dar um “salto de qualidade” toda vez que se reequilibra: o novo equilíbrio se faz em nível de complexidade superior aquele em que o desequilíbrio ocorreu” (p.111). O constante desequilíbrio provocado por confrontos teóricos, enriquecendo esse terreno de formação, permite “uma visão global da atitude da escolinha para com os nossos alunos, nosso método é questionar (as professoras estão proibidas de dar aula expositivas)” (Lima, 1984, p.27).

Nessa direção, a experiência docente no C.E.L.O.L. e o início da carreira de professora enquanto indicador permitem constatar o reconhecimento que essa oportunidade teve para algumas destas professoras, que entraram em constantes situações de confrontos e desequilíbrio, ao mesmo tempo em que identificam como a experiência formativa fundante que motivou a escolha da profissão quando partilham:

“(...) entrei no Oliveira Lima que era um colégio que formava seus profissionais que tinha uma política de formação contínua” (prof.1);

“Eu sou muito grata por ter entrado no Oliveira Lima, porque foi um colégio que me ajudou a ser hoje o que eu sou como educadora “(prof.3);

“(...) entrar no Oliveira Lima me deu a dimensão de ser uma profissional comprometida e acho que isso foi o mais bacana” (prof.3);

“Era pensar a prática pedagógica a partir dessa perspectiva piagetiana né?” (prof.8)

“(...) e o que me motivou a continuar na profissão foi ter tido a oportunidade de trabalhar no Oliveira Lima, foi lá aonde eu me encantei pela profissão, na verdade a minha trajetória começou lá “(prof. 2);

“(...) e eu acredito que essa experiência no Oliveira Lima foi rica e muito rica e eu não seria o que eu sou hoje sem ter passado pelo Oliveira Lima e eu tenho certeza disso, essa consciência e essa responsabilidade e esse compromisso com o estudo com a busca, não é? O conhecimento teórico que embasa a prática e etc.” (prof.6);

Desse modo, por meio de uma proposta que se sustenta pelo estudo e pelo suporte formativo voltado para a teorização da prática, é possível perceber um reconhecimento de que essa experiência formativa contribuiu de forma intensa com a motivação das professoras entrevistadas, justamente pelo aprofundamento dos aspectos teóricos enquanto estavam descobrindo, na prática, o que é ser professora e como tornar-se professora enquanto escolha profissional. Perrenoud, Altet, Charlier e Paquay (2001) afirmam que “Tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente *a posteriori*, mas no momento da ação” (p.223).

Oriundas dessa experiência de inserção no C.E.L.O.L. essas professoras entrevistadas percebem-se como estudiosas e comprometidas com a leitura e com o embasamento teórico de suas práticas.

É possível perceber a importância da obra de Piaget nessa fase inicial de formação para a consolidação de uma cultura docente voltada para a prática de estudos, pois, apesar de Piaget não ter desenvolvido pesquisas específicas sobre a educação escolar, sua teoria intensamente estudada no grupo do C.E.L.O.L. impulsionou o interesse em saber cada vez mais sobre os estágios de desenvolvimento e a compreensão destas para uma prática pedagógica bem planejada e, para isso, era preciso uma rotina intensa de estudos.

A teoria piagetiana compreendida instrumentaliza os professores para o que Freire, P. (1997) chamou de *pedagogia da pergunta*. Para Lima (2000, p.227), “Os educadores, de posse dos resultados da pesquisa piagetiana, é que devem deduzir as práticas educativas”. Nesse sentido, a prática educativa é problematizar o ato educativo, é levar o educando a situações-problemas cada vez mais complexas situadas em seus estágios de desenvolvimento, através de estratégias didáticas que deem conta dessa pedagogia da pergunta, para a qual é preciso ter conhecimento sobre a teoria piagetiana. Percebe-se que a inserção nessa escola deu, para esse grupo de professoras entrevistadas, um suporte teórico e conceitual em seu momento inicial de carreira com a descoberta da teoria piagetiana.

Compreende-se que a motivação para a docência como temática deste estudo desencadeada pelas diversas experiências implícitas na trajetória dessas professoras formadoras foi fortemente determinada não somente pelos aspectos afetivos desde a época da infância, como também pelas primeiras experiências profissionais em que oportunamente decidiram-se pela docência por compreenderem-se como agente transformadoras de uma dada realidade por meio da educação.

Para, além disso, pelo aspecto formativo que essa experiência junto ao C.E.L.O.L. deu-lhes como espaço promotor de crescimento intelectual. É possível compreender, a partir de Souza (2006), que a experiência do vivido tem influência na escolha profissional quando afirma: “Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e da superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram em seus percursos de escolarização” (p.588). Portanto, a motivação para a docência é consequência de todas essas experiências aqui relatadas e demonstradas nos respectivos registros.

5.2. A experiência docente no C.E.L.O.L.

A análise de conteúdo realizada a partir de aspectos biográficos das entrevistas semidiretivas realizadas com as professoras/formadoras permitiu consolidar o tema *A experiência docente no*

C.E.L.O.L. com uma diversidade de categorias relacionadas à inserção nessa instituição. A partir desta análise cuidadosa de dados, destacam-se as categorias que emergiram: (i) Experiência e aprendizagens no início da carreira; (ii) Clima organizacional; (iii) Trabalho pedagógico com as crianças; (iv) Fundamentos teóricos práticos pedagógicos.

Segundo Cavaco (2002), “O conceito de experiência apresenta-se muito impreciso, uma vez que engloba uma grande diversidade de significados” (p.30). No entanto, por tratar-se de um estudo que buscou inspiração na abordagem biográfica, o sentido e o significado que sustenta esse trabalho de investigação partem da ideia de experiência defendida também pela autora como aquilo que vai tornando o sujeito “um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio” (*ibidem*, p.30).

Nesse sentido, a partir do desenvolvimento de análise de conteúdo, é possível compreender que esse tema da experiência traduz, de forma ampla e detalhada, o relato das entrevistadas sobre os aspectos de impacto positivo na vida profissional, tanto para as professoras que estavam iniciando a vida profissional quanto as que já tinham experiência profissional anterior à inserção nesta instituição.

A percepção das entrevistadas possibilitou a constituição minuciosa dessa temática com indicadores que demonstram, com riqueza de detalhes, o vivido e o reconhecido por elas como experiência significativa e formadora, marcando de forma singular esse momento do trajeto em suas biografias.

Existe uma grande riqueza de discurso das entrevistadas referente às experiências vivenciadas no C.E.L.O.L, quer durante o estágio inicial aí realizado, quer em fases muito precoces da sua carreira. Esta constatação, aliada à importância de que todos sabemos das experiências de socialização no desenvolvimento profissional dos professores, levou-nos a criar a categoria *experiências e aprendizagens no início da carreira*.

Segundo Josso (2004), é possível perceber aquilo que faz a experiência ser formadora quando afirma:

(...) é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (p.39).

Nessa perspectiva, é possível perceber, pelo teor de categorias oriundas desse trecho de análise de conteúdo, o quão formadora foi essa experiência para as entrevistadas, sobretudo pelo

aspecto de desenvolvimento de um saber-fazer dialético teórico e prático. O argumento da autora permite ampliar essa compreensão, afirmando que “Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras” (*Ibidem*, p.39).

Experiência e aprendizagens no início da carreira.

A partir da categoria *experiência e aprendizagens no início da carreira*, foi possível extrair, como indicador, experiência significativa. Para Tardif (2002), a carreira pode ser compreendida numa “dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional” (p.81). E ainda reitera que, nessa perspectiva, “(...) ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz - em sua história” (*ibidem*, p.81).

Nesse sentido, a partir de narrativas das professoras, é possível perceber que esse período de experiências no C.E.L.O.L. foi marcado por momentos significativos e importantes para a consolidação da carreira docente. Dialogando novamente com Josso (2004), pode-se dizer que há concretamente, nas unidades de registros extraídas dos relatos das entrevistadas, num recorte histórico de suas trajetórias, aquilo que a autora denomina de recordação-referência, que “significa ao mesmo tempo, uma menção concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”

Nesse sentido, a partir dos dados analisados, há uma percepção que pode ser amparada pela autora como “recordação-referência”, aqui justificada e compreendida dentro dessa perspectiva biográfica, ao que denomina de “experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí, para frente, quer de referência a numerosíssimas situações de gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida” (*ibidem*, *idem*, p.40) .

Nessa perspectiva, o início da carreira de professora a partir dessa experiência significativa como indicador legitima-se por uma escolha que surgiu como consequência decisiva a partir do que a experiência significativa e formadora no C.E.L.O.L. lhes permitiu vivenciar, quando se referem ao ganho intelectual e à rotina de estudos, percebendo essa experiência formadora como um diferencial, sobretudo porque era um espaço formativo que proporcionava a formação contínua, permitindo-lhes um reconhecimento de que funcionava como uma instituição que mantinha um espaço de formação sistemático e diário de rotina de estudos e com cobranças dentro de uma

perspetiva de crescimento intelectual, por meio de tomadas de consciência sobre a prática de estudar, como afirmam:

“Eu era muito feliz com essa parte que era do desafio intelectual de ser professora porque para mim isso era muito claro. Era muito diferente de você ter reuniões de estudos todos os dias (...)” (prof.8)

“No Oliveira Lima as duas experiências como professora e coordenadora foram decisivas para mim no cotidiano da escola e como professora a escola manter um espaço sistemático de estudos” (prof.8)

“(...) Que na verdade quando você entra você vê que é uma escola que realmente obriga o professor a estudar” (prof.7)

“(...) eu diria que a experiência no Oliveira Lima foi fundamental, foi a base de tudo, primeiro como eu falei com essa consciência de que eu precisava estudar (...)” (prof.6)

“(...) a gente também era muito cobrado profissionalmente, mas isso fez com que a gente aprendesse muito”(prof.6)

“Eu não consigo descolar em nenhum momento a importância que teve o Colégio Oliveira Lima” (prof.4)

É possível perceber, ainda nos relatos das entrevistadas, as aprendizagens específicas da carreira docente que dariam conta das práticas pedagógicas para o agir na sala de aula. Portanto, essa experiência significativa e também formadora foi sinalizada como base e como referencial para o exercício da prática docente, contemplando, assim, aspectos teóricos, como a teoria piagetiana, o saber planejar atividades adequadas para o desenvolvimento das crianças e a organização da sala de aula, encontradas nos discursos a seguir:

“Eu não posso negar que o Oliveira Lima me serviu de referencial para a minha base, o que não pode deixar de ter numa sala de aula, o que não pode deixar de um professor fazer (...) o básico eu aprendi lá (...) eu aprendi a pegar esse básico e estudar porque esse básico era o importante (prof.7)”

“Eu não posso deixar de lembrar que o Oliveira Lima que nos trouxe esse estudo sobre o desenvolvimento moral da criança e que estruturou o meu trabalho com as crianças a

nível de planejamento e de atividades é fundamental para toda a organização de sala de aula” (prof.7)

“(...) Quando eu cheguei no Oliveira Lima e vi que os meninos sentavam na rodinha, professora não podia ser chamada de tia, era tudo tão diferente da minha vivência de aluna” (prof.2)

Mizukami (2004) faz um alerta importante acerca da experiência quando afirma: “muita embora a experiência seja importante na construção de conhecimentos da docência e, especialmente, na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, ela não constitui a única fonte de aprendizagem” (p.302).

No entanto, Cavaco (2002) pontua uma outra perspectiva, quando, por exemplo, ao sentido de aprendizagem pela experiência, afirma que “para aprender é necessário compreender os sentidos das experiências, ou seja, refletir e tornar conscientes as experiências de vida(...) (p.34). Ressalta também que a “experiência está inteiramente ligada ao vivido e a sua interpretação. Como tal, para se tirar partido de uma experiência, é necessário explicitar o que a constitui, de modo a torná-la objeto de reflexão e retirar o máximo de contributos em situações futuras (...)” (*ibidem*, p.34).

Desse modo, é possível perceber que, no momento de responderem às questões propostas na entrevista, estas professoras pararam para refletir acerca do que ali foi vivido. Por esta razão, ao refletirem sobre estas experiências, perceberam-se imbricadas nessa experiência, como também perceberam que estiveram ativas na construção de seu processo formativo, visto que, como experiência de aprendizagem para a docência, identificaram saberes práticos que resultaram e contribuíram diretamente na consolidação de sua carreira docente.

“(...) Lá no Oliveira Lima existia muito o desejo de aprender, desejo de buscar, desejo de se tornar um formador melhor” (prof.3)

“(...) O C.E.L.O.L. era um lugar intenso em termos de aprendizagem, ao mesmo tempo, eu digo que eu tinha esse prazer e essa fome de aprender” (prof.6)

Perceberam também a importância do debate teoria e prática que sustentava a rotina dos estudos, reconhecendo-se aprendentes e colocando na prática cotidiana do chão da sala de aula as aprendizagens decorrentes desse processo formativo, compreendendo a teoria como farol dentro dessa pedagogia para iluminar estas práticas, tornando-as eficientes, como afirmam Estrela &

Estrela (2001): “a formação deve assentar num vaivém dialéctico entre teoria e prática que mutuamente se confrontam e se questionam, permitindo o avanço do saber e a eficácia da acção” (p.32).

Nessa perspectiva de uma pedagogia que prima por uma relação dialética, Lima (1983) afirma que “A alavanca da pedagogia, pois, não é a lógica (que só aparece no final e *a posteriori*), mas a dialética que comanda o processo construtivo” (p.32). Portanto, nesse movimento dialético (teoria e prática), a pedagogia desenvolvida a partir dessa experiência no C.E.L.O.L. permitiu a consolidação da carreira docente destas professoras, sendo possível constatar essa compreensão, quando afirmam:

“(...) foi ali aonde eu realmente tive a oportunidade de colocar aquilo que eu já vinha estudando na prática e aprender através da minha prática como professora dentro de uma escola construtivista piagetiana” (prof.6)

“Era uma escola que era muito bem vista porque se tem uma fama que lá se estuda, tem uma fama que realmente a gente tem contato de colocar em prática a teoria, então eu queria isso (...)” (prof.7)

“A partir daquela teoria, à luz da teoria, você vai fazendo seu planejamento, você vai escolhendo as atividades que você quer propor para as crianças e isso foi uma coisa muito importante” (prof.6)

Diante do exposto, é possível perceber que a experiência docente no C.E.L.O.L. foi determinante enquanto experiência formadora para a consolidação da carreira como professoras, sobretudo pela compreensão de como aprenderam saberes necessários à prática pedagógica. Na perspectiva de Lima (1983), “É verdadeira irresponsabilidade tentar “educar” uma criança, segundo nossas convicções, sem procurar descobrir, cientificamente, como ela “funciona” (p.38)”. Portanto, aprender sobre as crianças e saber desenvolver atividades bem planejadas e fundamentadas para uma pedagogia piagetiana permitiu-lhes contribuir para o desenvolvimento de suas carreiras. Pelo relato das entrevistadas, a partir da experiência direta vivenciada nessa instituição, percebe-se um profundo reconhecimento pelo aspecto formador desta experiência.

Clima organizacional

A partir da análise de dados de conteúdo, emergiu também a categoria *clima organizacional*. Portanto, é possível estabelecer uma relação entre a proposta formativa experienciada pelas professoras no C.E.L.O.L. e aquilo que essa categoria exprime, visto que, por meio desta categoria, os fenômenos da dinâmica de grupo presentes na experiência do C.E.L.O.L. são reveladores de um grupo altamente engajado e articulado.

Os indicadores que sustentam a respectiva categoria são representativos desses fenômenos, visto que foram definidos pela colaboração no grupo e a interação com a comunidade escolar. A partir de Falsarella (2004), é possível estabelecer o clima organizacional com o mesmo significado de clima da escola, neste caso, o clima do C.E.L.O.L. Nesse sentido, a autora afirma: “O clima da escola compreendido como atmosfera de trabalho reinante no interior de um sistema é multidimensional. Assim, compreender a percepção que os profissionais que atuam no interior de um sistema têm sobre o clima de trabalho é importante por que são os atores que fazem da organização aquilo que ela é” (p.86).

Nesse caso, as próprias professoras têm como percepção que havia um clima organizacional de afetividade, trocas, partilhas; nesse resgate dos momentos ali vividos, enquanto parte de um grupo, apontam que esse clima foi importante para fomentar sentimentos de pertença, de colaboração, quando afirmam:

“(…) rapidamente eu me senti grupo” (prof.2);

“(…) esse trabalho de duplas, de trios, de grupo é uma fortaleza muito grande e o mais rico para mim” (prof.5)

“(…) mas aquele trabalho de grupo fortaleceu meu capital emocional, intelectual, social que foi a rede”. (prof.4)

“(…) amadurecimento de grupo” (prof.4)

“(…) compreender para compartilhar com o grupo” (prof.1)

“(…) enaltecimento das qualidades do outro para o bem coletivo” (prof.1)

Compreendendo o C.E.L.O.L. como ambiente formativo e comprometido com a visão piagetiana que tem como rotina pedagógica estruturante a dinâmica de grupo, a formação dos professores também ocorre dentro desse mesmo movimento. Por isso, Lima (2000) justifica que a “Dinâmica de grupo, segundo uma perspectiva piagetiana, é uma *microsociologia* e trata dos fenômenos da co + operação (operações de conjunto). O fato de essa estruturação do grupo (cooperação) implicar reações afetivas não elimina o estudo dos mecanismos operativos” (p.182).

Nessa direção, a afetividade move o grupo e permite que conflitos de grupo possam alavancar saltos cognitivos; no caso de professores em formação, ganhos intelectuais, aprendizagens e novos saberes, tais como o trabalho com a metodologia da escola, ter um visão do todo, desenvolver atividades em equipe, trabalhar em grupo, como afirmam:

“(...) a metodologia da escola que trabalha com essa coisa de interação do grupo das pessoas, não é?” (prof.5)

“(...) trabalho em equipe” (prof.1)

“(...) visão de coletividade” (prof.1)

“(...) e também da sistemática de se trabalhar em grupos” (prof.5)

“(...) na prática para mim, de tudo o que eu vi, a parte mais interessante foi o trabalho em grupo dessa interação” (prof.5)

Nesse sentido, a percepção das professoras entrevistadas em relação a esse clima organizacional permitiu chegar à compreensão de que a experiência do C.E.L.O.L. promoveu um ambiente de coresponsabilização e colaboração de formação entre a equipe docente, contribuindo com isso para que as professoras desenvolvessem não somente a sua formação, mas, sobretudo, participassem como agentes diretas, interagindo num projeto também de cultura heteroformativo, por sua vez, reverberando num processo de auto-formação, dentro dessa “microsociologia”, num movimento de cooperação e integração, reverberando também na interação com a comunidade escolar.

Desse modo, é possível confirmar essas percepções das professoras quando afirmam:

“(...) ao mesmo tempo, quando eu entrei no Oliveira Lima, eu ficava encantada, eu ficava em êxtase” (prof.4)

“(...) o contato com os pais” (prof.1)

“(...) Quanto à relação com as famílias” (prof.1)

“(...) nós tínhamos grupo de estudos a gente teve cursos, né?” (prof.8)

“(...) eu saber que estou contribuindo para a formação de alguém” (prof. 1)

“A outra coisa que é essa dinâmica do grupo que é muito incentivada (...)” (prof.6)

“(...) eu acho que o grande lance é aquilo, é a questão dos trabalhos em grupos, da identificação dos níveis das crianças, de trabalhar com o Piaget” (prof.5)

“(...) daí veio juntar-me a um grupo de educadoras” (prof.4)

Ampliando essa perspectiva, Nóvoa (1992), ao referir-se à auto-formação participada ou interagida, afirma que esta tem como prerrogativa a “(...) valorização da ideia que toda formação é um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros (com os grupos, com as comunidades)” (p.127). Portanto, essa compreensão de ter feito parte de um ambiente de confrontos e de interações é percebida quando as professoras afirmam:

“(...) você precisa mediar às atividades do grupo para poder esse conhecimento se constituir” (prof.4)

“(...) eu participo do grupo de estudos” (prof.1)

“(...) depois das atividades escolares, nós tínhamos diariamente encontros de formação e de novo, formação em rede” (prof.4)

“(...) elas nunca deixavam a gente trabalhar individualmente e eu sempre lembro que era feito formação de grupos e nesse grupo a gente conseguia desenvolver os temas e a gente apresentava os temas” (prof.7)

Dialogando com essa perspectiva, Charlier (2001) afirma que o “trabalho em equipe constitui a oportunidade de explicitar e de confrontar suas práticas com as dos colegas” (p.95). E ainda acrescenta: “A confrontação com as vivências dos colegas pode ser tanto uma fonte de reforços das teorias que subjazem à ação como estar no centro de um conflito e fomentar um questionamento” (*ibidem*, p.95). Por essa razão, essa leitura que as respectivas professoras fazem dessas vivências quando estiveram imersas num ambiente de trocas, de cumplicidade e colaboração de grupo legitima a categoria aqui explorada.

Valorização da formação

A categoria *valorização da formação* emergiu dentro do discurso das professoras como percepção de saberes desenvolvidos na formação contínua do C.E.L.O.L. e possibilitou determinar como indicador a construção do conhecimento.

Na perspectiva de Tardif (2002), os professores são sujeitos do conhecimento; portanto, quando refere-se ao processo de formação docente, o autor afirma que “(...) serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos o *status* de verdadeiros atores” (...) (p.243). E ainda acrescenta: “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa, parte, basear-se nesses conhecimentos” (*ibidem*, p.241).

Nesse contexto, a valorização aqui é compreendida e inferida a partir das narrativas destas professoras, no sentido de reconhecimento e de gratidão pelos saberes desenvolvidos no processo formativo, bem como a compreensão de que foi um período formativo em que tiveram sua atuação como sujeitos ativos na construção do conhecimento, impulsionando a qualificação e profissionalização docente de cada professora, quando estas afirmam:

“Eu tive que fazer para uma escolha para me qualificar”
(prof.1)

“Aprender a trabalhar com as diferenças, respeitar, opinar e ouvir” (prof.3)

“É aí que você vê na prática o que se está vendo na faculdade”(prof.3)

“(...) se ensina no diálogo” (prof.4)

“(...) se ensina na conversa” (prof.4)

“(...) se ensina nos acordos coletivos” (prof.4)

“(...) e eu dizia: é brilhante! É fantástico e eu to amando tudo que to aprendendo e tudo que eu estou descobrindo”
(prof.8)

“Lá no Oliveira Lima tinha muito essa coisa da ampliação cultural” (prof.1)

Nesse sentido, o conceito de formação para sustentar essa categoria pode ser amparado pela perspectiva de Lima & Gonçalves (2009) quando afirmam: “O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional e da organização institucional dentro de ações intencionalizadas” (p.2006).

Ampliando essa perspectiva, Pimenta (2005), a partir do contributo de Schön, reitera a importância de valorizar a experiência e a reflexão na experiência por meio de uma proposta de “formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização

desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (p.19). Desse modo, fomentar espaço de reflexividade e a valorização da experiência da prática foi fundamental na construção do conhecimento, como narram essas professoras:

“(...) Eu acho que foram duas coisas... do ponto de vista da formadora, eu acho que isso de uma professora reflexiva, né? Ter que pensar sobre a minha prática e a minha prática ter que ser pensada quotidianamente, aprender mais a partir dos meus erros” (prof.8)

“(...) porque eu levei muito a sério meu processo formativo, então assim, no C.E.L.O.L. tinha grupos de estudos semanais, mas paralelo a isso, esses grupos de estudos eram riquíssimos” (prof.6)

“A medida que você ia estudando os artistas, você fomentava nos meninos descrever obras de arte, você também estava se formando” (prof.1)

A partir de outras narrativas oriundas da análise de dados, as professoras explicitam, de forma bastante concreta, a percepção mais enfática sobre as aprendizagens fomentadas para o exercício docente, ou seja, para o momento de atuação no chão da sala de aula, quando percebiam-se partícipes da construção desse conhecimento e da produção de si mesmas.

Para Lima (1999), “uma concepção piagetiana da educação determina total reconstrução dos processos pedagógicos, tarefa que exige não só o empenho de todo o magistério, como intensa colaboração interdisciplinar” (p.28). Nesse sentido, a construção do conhecimento emerge como construção e reconstrução coletiva e colaborativa, que pode ser percebida quando as professoras afirmam sobre essas aprendizagens:

“(...) como se portar dentro de uma sala de aula” (prof.2)

“(...) Como organizar uma sala de aula para que o professor não perca de vista como conversar com a criança” (prof.2)

“(...) A própria estrutura para organização da sala de aula foi algo que eu aprendi lá, na prática, fazendo aquilo ali” (prof.2)

“O que falar, onde você se reportar e o que você leva para essa criança” (prof.2)

“(...) a postura do professor construtivista”(prof.3)

“(...) a forma como lidar com a criança” (prof.3)

“(...) gestão da sala de aula foi um conceito prático”
(prof.4)

“(...) administração do tempo e da sala de aula, mediar situações de aprendizagens que favoreçam o diálogo entre as crianças” (prof.4)

“(...) eu sabia o que era ser mediador, mas eu precisei aprender a ser mediadora até porque não fizeram isso comigo, eu não vivi essa escola da mediação” (prof.7)

A construção do conhecimento imbricada no processo de formação contínua sustentava a rotina, não somente pelo estudo de grupo para dar suporte à prática pedagógica, como também para a possibilidade de ampliar esse repertório teórico, como afirmam:

“Fazer argumentos de generalizações e que também tivessem uma base teórica” (prof.1)

“(...) tudo o que eu li sobre o juízo moral é o que eu uso até hoje na minha vida” (prof.3)

“Como é relacionado ao Oliveira Lima, o Lauro entra como uma releitura do Piaget” (prof.3)

“Eu fui me aprofundar nisso, estudar Piaget, estudar o desenvolvimento infantil e estudar metodologia de atuação em sala de aula com criança” (prof.4)

“Dinâmica de grupos, conflitos no lar e na escola, a construção do homem, foram livros que marcaram enquanto estudos” (prof.2)

“(...) apareceram muitos outros teóricos dentro do próprio foco de alfabetização que é o que eu venho estudando mais hoje” (prof.2)

Nesse sentido, a formação era considerada não apenas o tempo de grupo de estudos, mas, para, além disso, o período de planejar as atividades, depois, a atividade propriamente dita, que era o momento de sua execução acompanhada pela equipe formadora do C.E.L.O.L.

Pelo relato das professoras, é possível perceber nessa escola que o momento de planejamento era estrategicamente parte imbricada no projeto formativo, visto que saber planejar as atividades numa perspectiva piagetiana demandava um certo rigor teórico quanto aos objetivos e às estratégias metodológicas para execução das atividades, sobretudo pelo fato de que “uma proposta piagetiana de atividade didática é altamente diretiva, mas em sentido claramente determinado: direção quanto à sequência e à graduação” (Lima, 1999, p.27).

Dialogando com essa perspectiva, Pimenta (2008) afirma que “(...) a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada (...)” (p.24).

Desse modo, além de serem desafiadas a uma pedagogia que lhes permitiu elaborar atividades compreendendo para quem e por que, havia, para, além disso, a discussão teórica em torno de tudo que era pensado e planejado. Portanto, percebe-se a importância que as professoras atribuem às aprendizagens de saber elaborar um planejamento quando afirmam:

“A prática e a ação do planejamento em que a gente era responsável por elaborar todas as atividades (prof.2)

rapidamente fazer um planejamento” (prof.3)

“(...) fazer um planejamento que é algo da prática (prof.3)

“Um planejamento minucioso, bem descrito” (prof.7)

“Eu também investia muito na elaboração do meu planejamento, do planejamento para dar aula para as crianças e esse planejamento eu pesquisava bastante para fazer, para elaborar para que fosse adequado o bastante para o interesse das crianças, para a faixa etária, que tivesse um desafio para ela e que tivesse uma ação” (prof.6)

É possível compreender que o acompanhamento sistemático na sala de aula estava ligado à função da coordenação pedagógica, que, por sua vez, reservava o momento de *feedback* para cada professora sobre vários aspectos da atividade que eram observados à luz da teoria e em sintonia com o planejamento desenvolvido pelas professoras, quando percebem a importância desse suporte da coordenação e relatam:

“(...) então eu usei muito disso, o meu planejamento, o meu fazer na sala de aula, o olhar de outra pessoa sobre o meu fazer” (prof.5)

“Quando você entra lá você já sabe que vai receber *feedbacks*” (prof.1)

“Isso foi fundamental porque nas interlocuções eu tinha que discutir o que não deu certo também e não só o que deu certo aprender com o que não deu certo né? eu acho que isso foi fundamental pra mim” (prof.8)

“(...) Ela foi fundante, ela foi a base, ali eu entendi que não é possível educação sem um suporte para o professor” (prof.8)

Trabalho pedagógico com as crianças

O trabalho pedagógico com as crianças foi levantado a partir das narrativas das professoras como categoria que remete à compreensão das entrevistadas sobre o seu trabalho com a infância, sobretudo, a educação infantil, que, na perspectiva do C.E.L.O.L. é o período mais rico em plasticidade quanto ao desenvolvimento cognitivo. Na análise de dados, foi possível perceber o reconhecimento das professoras quanto à aprendizagem da relação pedagógica, dos aspectos científicos do desenvolvimento infantil, das estratégias didáticas desenvolvidas com afetividade e voltadas para a dinâmica de grupo que sustentam o trabalho docente no C.E.L.O.L.

Todos esses aspectos possibilitaram o emergir dos indicadores que dizem respeito à abertura e escuta das crianças, bem como à concepção de criança, possibilitando inferir a partir daí a importância da formação e o investimento pessoal em estudos sobre a criança, como elemento fundamental para sustentar a prática pedagógica do trabalho desenvolvido na sala de aula.

O sentido de trabalho pedagógico, compreendido aqui como o tipo de trabalho desenvolvido pelas professoras e sob a perspectiva do engajamento das entrevistadas enquanto educadoras para a realização desse trabalho, pode ser amparado a partir dos estudos de Tardif e Lessard (2002) sobre o trabalho docente, quando afirmam:

(...) não existe verdadeiramente uma palavra ou conceito para denominar um trabalho desse tipo; o chamaremos, conseqüentemente, um *trabalho investido*, querendo dar a entender, com essa expressão, que professor não pode, apenas, “fazer seu trabalho”, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como pessoa nesse trabalho (p.268).

O trabalho “investido” dessas professoras revela-se quando percebem-se dedicadas e comprometidas em conhecer a criança com quem trabalham, como também pelos sentimentos de alegria e empatia com a infância, visto que alegam trabalhar com crianças porque gostam, e gostam de lidar com crianças, assim como também não se veem num outro tipo de atividade profissional.

Desse modo, é possível perceber a afetividade em suas narrativas como componente do trabalho docente, como afirma Tardif (2002): “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções (...) (p.130). No extrato de análise dos dados dessa categoria, pode-se confirmar esse entendimento a partir de suas falas, quando afirmam:

“Abriu-se uma caixa maravilhosa o fato de eu ter contato com a criança” (prof.1)

“(...) fui cada vez mais me envolvendo nessa vontade de descobrir esse processo de como as crianças aprendem (...)” (prof.7)

“Quando eu paro e penso no meu fazer, na minha ação, eu não me vejo fazendo outra coisa” (prof.1)

“(...) gosto de crianças” (prof.1)

“(...) gosto de crianças e a forma como lidar com a criança” (prof.3)

Nessa perspectiva do trabalho pedagógico, Lima (1983) reitera o papel do educador quando, para ele, o educador não educa. Ou seja, no ato educativo, não é o trabalho do professor nem a sua ação que devem ser relevantes, para o autor, o educador promove o desenvolvimento dos alunos quando “(...) cria condições para que o organismo (a mente) se desenvolva, fabricando ele próprio comportamentos motores, verbais e mentais cada vez mais complexos e eficientes para enfrentar a realidade” (p.49). A ação de toda atividade pedagógica é da criança, do aluno. E ainda acrescenta: “Geneticamente, a inteligência procede da ação e não da percepção ou da linguagem” (Lima, 1981, p.36).

Dialogando com o autor, Becker (2003) afirma: “a ação dá significado às coisas” (p.242). Nesse sentido, compreende-se o trabalho pedagógico docente a partir dessa atmosfera promotora de desenvolvimento das crianças, colocando o professor como aquele que desenvolve o trabalho com afetividade e atento às ações das crianças. Por essa razão, as professoras afirmam:

“(...) a ação que deve ser das crianças” (prof.2)

“Ter que se baixar para falar com elas” (prof.1)

“Do contato com as crianças” (prof.1)

“A ação das crianças tem muita importância” (prof.1)

“(...) então são coisas que fazem com que a criança pense reflita e que ela tenha um pensamento crítico sobre o mundo, sobre as ações delas sobre a ação do outro” (prof.6)

Em sentido mais amplo, ainda sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no C.E.L.O.L., Lima (1981) aponta que os professores intervêm para o avanço cognitivo das crianças e de modo estratégico, respeitando as etapas de seu desenvolvimento. Segundo o autor, “a criança não está sendo submetida a risco ou exposta a esforço superior à sua capacidade, não se pretendendo forçar ou acelerar seu desenvolvimento, mas, apenas, intervir no processo respeitando os mecanismos naturais de seu desenvolvimento” (p.22). É possível encontrar uma coerência nesse sentido no discurso analisado das professoras entrevistadas quando afirmam:

“(...) O foco prioritário é a educação de crianças” (prof.2)

“Eu acho que é um trabalho que seria possível e que seria muito rico para as crianças, pois como eu já falei, essa proposta piagetiana né? Que foi pensada e elaborada para sala de aula pelo Lauro é uma proposta que respeita a criança” (prof.6)

“(...) eu acho que contribuir para o desenvolvimento das crianças é o principal” (prof.2)

“(...) eu acho que entender como se dá o desenvolvimento humano acima de tudo” (prof.2)

“Eu lembro que eu era uma menina! Eu ficava muito olhando como as pessoas abordavam as crianças(...) Como se comportavam (...) Como falavam com elas (...) Com que tom falava com elas” (prof.1)

No contexto de atividades desenvolvidas como trabalho pedagógico no C.E.L.O.L. também voltado para o processo de alfabetização das crianças, a visão de Lima (1981) compreende esse processo como algo contínuo que ocorre em paralelo ao desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade; ou seja, segundo o autor, a “(...) Alfabetização começa quando a criança aprende a falar, passando por várias etapas” (...) (p.72). E ainda acrescenta: “Nosso processo de alfabetização não se diferencia das demais atividades (desafio-problema) propostas às crianças, com o objetivo de

seu desenvolvimento mental. O que é fundamental, nisto tudo, é estimular a FUNÇÃO SEMIÓTICA” (...) (*ibidem*, p.72).

Dialogando com essa perspectiva e ressaltando a importância de enxergar as necessidades específicas das crianças dentro do processo de aquisição de leitura e escrita, Solé (2012) afirma que “(...) é necessário levar em conta o que a criança sabe sobre a linguagem oral e escrita, sobre as palavras e os sons, e oferecer-lhes a informação que ela requer no momento oportuno” (p.56). Ainda alerta: “O problema surge se a criança não descobrir que ler é divertido, que escrever é apaixonante, que ela pode fazê-lo com a ajuda que pedir” (*ibidem*, p.56), daí a importância de um olhar atento e afetivo para perceber também a alfabetização como uma fase do desenvolvimento da criança tão importante quanto outras etapas da construção do conhecimento e que exige ao professor, um cuidado em saber propor atividades que provoquem a curiosidade (Freire, P., 2009).

Nesse sentido, cabe aos professores perceber o nível de desenvolvimento das crianças e estabelecer atividades desafiadoras e estimulantes para que sua curiosidade e interesse sejam revertidos em seu processo de alfabetização, tanto na aquisição da leitura quanto da escrita, como afirma a professora:

“Dava muito trabalho, dava muito trabalho a gente, demandava muito tempo para compreender e eu precisava de cada tempo daquele para desenvolver... Cada tempo daquele estava vinculado à teoria construtivista ao desenvolvimento da criança a como a criança aprende a ler a escrever nessa percepção de ensino, né? (prof.7)

Desse modo, as atividades exigiam certa disponibilidade de tempo para serem planejadas e que estivessem fundamentadas na perspectiva piagetiana. Por isso, a partir das narrativas das professoras, pôde-se constatar como enxergavam o trabalho pedagógico de observar as crianças para depois saber como propor desafios e problemas cognitivos com essa intensão, como afirma Piaget: “Não basta observar as crianças: é preciso propor problemas” (citado em Lima, 1981). Desse modo, as professoras confirmam esse aspecto em suas falas:

“(...) e eu acho que aguçar esse olhar observador, o que é que isso significa do ponto de vista do que essa criança já aprendeu né? é o quê que eu posso provocar mais se ela já sabe isso? Como eu posso atuar na minha prática pedagógica pra promover mais o desenvolvimento” (prof.8)

Outra demanda relacionada ao trabalho pedagógico com as crianças refere-se ao papel do professor na prática de um facilitador do grupo, com o intuito de mediar os conflitos, a solução de problemas do próprio grupo e a decisão de regras para o grupo. Na prática pedagógica do C.E.L.O.L., a dinâmica de grupo é o próprio modo de organizar e sistematizar a rotina das crianças, pois, segundo Lima (2000), “Todo trabalho escolar é feito em dinâmica de grupo, baseado na afirmação de Piaget de que a interação entre os indivíduos provoca reformulações das concepções egocêntricas (intuições)” (p.2). Dialogando com essa perspectiva, Freire, P., (2009) afirma que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica” (...) (p.136).

Nesse sentido, não cabe ao professor resolver qualquer conflito ou intervir na resolução, mas agir como um articulador, como um mediador. Desse modo, “o educador não pode intrometer-se, neste processo, funcionando como o técnico de futebol” (p.22), ou seja, aquele que sugere, orienta, pergunta e provoca o debate. Em consonância com essa perspectiva, é possível perceber essa compreensão do trabalho pedagógico com as crianças na fala da professora quando afirma:

“(...) então eu acho extremamente rico eles poderem sentar em grupo e discutindo no grupo uma coisa, debater opiniões diferentes e o professor facilitar isso, eu acho que seria muito rico também de propor dentro desse grupo (...) sei lá...mudanças, regras para escola inteira e se posicionar contra e a favor né? E uma determinada opinião, uma determinada regra tudo dentro dessa visão do grupo, do grupo pequeno, do grupo grande da sala de aula” (prof.6)

Ampliando a compreensão do trabalho pedagógico com as crianças, é possível perceber, no discurso da professora, quando relembra ter incorporado à sua prática desde a sua aprendizagem no C.E.L.O.L. a percepção da dinâmica que um grupo impõe no desenvolvimento de aspectos relacionados à socialização e de quão importante é fomentar o debate entre as crianças com vistas a perceberem o grupo como espaço altamente apropriado para a tomada de consciência.

Para Lima (2000), “A tomada de consciência coloca a criança em contato com a realidade ao seu redor” (p.48). Afirma também que a tomada de consciência pode ser compreendida como um veículo que “(...) leva a criança a se perceber através da consciência de sua própria ação e a se colocar no mundo. Ela começa como um importante instrumento cognitivo e termina sendo fundamental na estruturação do indivíduo como ser social” (*ibidem*, p.48).

Em consonância com a autora, Becker (2001) define que a tomada de consciência é um conceito totalmente coerente com a teoria piagetiana, visto que, para o autor, o conceito de tomada

de consciência pode ser compreendido quando “o sujeito, após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e aprende os mecanismos dessa ação própria. Tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação” (p.40).

Nesse caso, por meio da socialização que está imbricada na dinâmica de grupo como proposta didática do C.E.L.O.L., a tomada de consciência surge como dispositivo para provocar a ação não somente no desenvolvimento cognitivo, como também o desenvolvimento moral da criança, possibilitando com isso a construção de um sujeito que, ao interagir com os outros através da conversa, desenvolve a capacidade de dialogar, pois “Conversa é socialização” (Lima, 2000, p.47).

Daí a importância da professora como mediadora participante na rodinha com as crianças, pois, segundo Freire, M., (1983), “enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos conflitos” (p.21). E ainda afirma: “é imperioso que as crianças, através de atividades concretas, vão percebendo, de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio crescimento” (*ibidem*, p.21). Portanto, nesse recorte relatado a partir do trabalho pedagógico no C.E.L.O.L, essa professora afirma:

“(...) Às vezes eu lembro coisas que eu aprendi no Oliveira Lima e eu proponho atividades e as crianças não estão nem ai pra mim e se levantam da rodinha e eu lembro muito disso a atividade não está interessante pra eles está pra você, né? (...) eu digo não foi para as crianças, então eu mudo na mesma hora, proponho outra coisa e essa coisa da criação das crianças é um princípio de conversar em grupo, de fazer a tomada de consciência e, se a criança fez uma coisa que não foi legal, o quê que o grupo pensa sobre isso, todo mundo fala e a criança que não fez aquela coisa legal também fala, então são coisas que estão na minha prática que estão impregnadas em mim que vieram do Oliveira Lima” (prof.6)

A abertura e a escuta das crianças decorre como indicador da categoria relacionada ao trabalho pedagógico das professoras entrevistadas. Portanto, trata-se da compreensão que estas professoras têm sobre a importância de perceber a criança e suas especificidades enquanto sujeito de direitos, bem como da importância de, na prática, desenvolver uma escuta atenta e respeitosa às manifestações da criança, daquilo que ela fala, daquilo que ela pensa e verbaliza.

Segundo Lima (2000), “Falar exercita a expressão de ideias e amplia o mundo mental, do que resultam, em consequência, maiores possibilidades de analisar a realidade” (p.25). Afirma também que “Falar é, portanto, um *direito da criança*, já que é um elemento de seu próprio desenvolvimento” (*ibidem*, p.25).

Nessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo com Freire, P., (2009), pois, para o autor, a dialogicidade na relação pedagógica constitui-se como elemento de respeito ao educando. Desse modo, defende como exigência para prática docente o *saber escutar*. Na prática e na gestão da sala de aula, escutar a fala das crianças, estar atento ao seu diálogo com outras crianças, as suas perguntas, as suas dúvidas, a sua curiosidade é uma prática fomentada no C.E.L.O.L., entendendo que “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com *ele*” (p.113).

Nesse sentido, o autor reitera que escutar “(...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p.119). E ainda acrescenta: “(...) escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (*ibidem*, p.117). Ampliando essa compreensão, Rinaldi (2012) afirma: “A palavra “escutar”, então – não somente no sentido físico, mas também no metafórico-, deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida” (p.208). E acrescenta: “Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado” (*ibidem*, p.208), nesse caso, do relacionamento pedagógico entre as professoras e as crianças, também das crianças entre si e no contexto do C.E.L.O.L.

Compreendendo essa perspectiva sobre a importância da escuta a partir dos autores, pode-se afirmar, pelo relato das professoras, que a abertura a escuta das crianças desembocou nesse “saber escutar” quando afirmam:

“Escutar (...) conversar (...) propor uma atividade (...) e de certa forma isso ter uma repercussão na aprendizagem das crianças” (prof.1)

“Lá as crianças eram ouvidas”(prof.1)

“A fala das crianças tem muita importância” (prof.1)

“(...) principalmente nessa questão de fazer a criança pensar e refletir e ter um pensamento crítico” (...) (prof.6)

“(...) mas eu digo que eu consigo acolher as inquietações infantis” (prof.7)

“(...) com uma escola que deixava os meninos pensarem livremente e que eles podiam falar” (prof.4)

Um outro indicador que amplia a compreensão do trabalho pedagógico com as crianças emergiu a partir da concepção que as professoras formadoras têm de criança. Nesse sentido, a análise de conteúdos demonstra de forma muito clara que concepção é esta e o que pensam sobre a criança. Situando essa compreensão da concepção de criança dentro da história da educação, Lima (1980) afirma:

O mundo antigo desconhecia a existência (específica) da criança. Existiam, apenas, adultos de tamanhos diferentes. Foi Rousseau quem descobriu que este “homúnculo”, vestido e tratado como adulto, era, de fato, um ser especial, com características próprias, perdido e “massacrado” na floresta selvagem do mundo adulto. A partir de Rousseau, os educadores começaram a “inventar” “métodos” (escola renovada), na tentativa empírica de “respeitar” a personalidade da criança (p.100).

Em consonância com essa visão, Malaguzzi (1999) amplia a compreensão sobre a criança e a sua identidade quando afirma:

Se Jean Jacques Rousseau inventou um conceito revolucionário de infância sem jamais ter lidado com crianças, Piaget foi o primeiro a dar a elas uma identidade baseada em uma análise atenta de seu desenvolvimento, observando e falando com crianças por um longo período de tempo (citado em Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.93).

O Referencial Curricular para a Educação infantil publicado no Brasil pelo MEC, ao final da década 1990, declara:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (Brasil, 1998, p.21).

Nesse sentido, o contexto sociohistórico determina essa concepção de criança e, com isso, as multiformes propostas de compreender e de como lidar com esse sujeito que não é adulto, mas tem especificidades próprias.

Trazendo para a realidade contemporânea e na tentativa de amparar as narrativas oriundas da análise de dados das entrevistas realizadas com as professoras sobre essa questão do trabalho pedagógico com as crianças e a concepção destas professoras sobre criança, a perspectiva de Rinaldi (2012) vai de encontro a estas narrativas quando afirma:

A imagem da criança é, acima de tudo, uma conversão cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor às qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam (p.156) Ainda acrescenta “Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos (*ibidem*, p.156)”.

A partir da contribuição dos autores em questão, é possível sustentar essa concepção de criança postulada pelas professoras quando entendem que, no seu trabalho pedagógico com as crianças, era preciso compreender sobre as etapas de seu desenvolvimento, respeitá-las como sujeito de direitos e também entenderem que, nesta concepção, a interação professor e aluno pautada na afetividade proporciona uma relação de admiração. Desse modo, não perderem de vista que a criança, sendo um sujeito histórico que muda, como muda o mundo e o seu contexto social. Portanto, por tudo isso, legitima-se esse indicador pelas falas das professoras quando estas afirmam:

“(...) as crianças mudam, a sociedade muda, a sociedade é outra”(prof.3)

“Minha concepção de criança é que a criança é um ser inquieto, curioso, é social ele é histórico” (prof.7)

“Eu não tenho como negar na minha fala, na minha postura, negar a concepção de uma criança que é um cidadão que precisa ser respeitado em seus direitos, mas, que também existem etapas que ele precisa estar adquirindo (...) Porque ele não nasce pronto” (prof.7)

“(…) eu me lembro que tinha um livro do Lauro que eu li, mas tinha um capítulo nesse livro que me marcou até hoje, ele dizia o título do capítulo era: “só se ama o que se conhece” e ele falava que a criança ela aprende mais quando ela ama o professor aí porque ela ama e admira o professor, ela ali totalmente aberta para ouvir o que o professor tem a dizer, para fazer, o que o professor está propondo” (prof.6)

“(…) então eu acredito nessa criança, nessa concepção de criança que constrói essa concepção de criança que tem um conhecimento prévio sim! Ela não é uma folha em branco, eu acredito nessa concepção de criança que ajuda também ao professor a descobrir como trabalhar com ela e dá muitas dicas dá muitos indícios... é nessa concepção que eu acredito” (prof.7)

“Eu não posso negar todo o respeito que nós precisamos ter a essa criança e conhecer o desenvolvimento dela infantil e aí é fundamental conhecimento do nível de moral dela né? Que isso é primordial pra gente poder trabalhar com a criança e é uma coisa que a gente não vê” (prof.7)

Ampliando essa compreensão sobre a concepção de criança por parte das professoras, é possível estabelecer como essa concepção torna-se notadamente o fio condutor da prática de seu trabalho pedagógico. Portanto, há coerência entre aquilo que as professoras afirmam que pensam e aquilo que dizem, com essa ideia de respeito à criança e ao seu desenvolvimento.

No entendimento dessa professora, por exemplo, pensar na sala de aula como um laboratório é pensar na sala de aula como um espaço de experimentação, como a própria professora ressalta, não no sentido do fazer das crianças objetos de cobaia, mas no sentido de permitir situações de experimentações que deem sentido para a sua prática, ou seja, que permitiam as estas professoras, por meio dessas experiências, refletirem sob vários aspectos incluindo a aprendizagem das crianças e as suas ações, de modo que garantiam assim melhores e mais acertadas oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, não perdia de vista esse respeito pelo desenvolvimento das crianças. Essa narrativa das professoras pode ser sustentada pelo argumento de Lima (1981) quando afirma:

A expressão “experiência”, em educação, não tem o sentido com que é usada em geral, pelos cientistas, muito menos, o valor com o que é

empregada corriqueiramente pelo povo. Na experiência pedagógica (como em todas as experiências com seres humanos), o indivíduo não deve correr a menor margem de risco, isto é, o indivíduo nunca é tratado como cobaia (p.21).

É possível perceber o cuidado do autor, que também é, no contexto desse estudo, o formador dessas professoras. Portanto, ele adverte e ressalta a seriedade com que o professor deve encarar essa experiência da sala de aula como “laboratório” e destaca: “No caso particular de uma *experiência piagetiana*, a experiência consiste em modificar os mecanismos didáticos para fazê-los de acordo com as descobertas feitas por Piaget sobre o *desenvolvimento da criança*” (*ibidem*, p.21).

Dialogando com o autor, Freire, M., (1983), ao referir-se sobre o papel do professor, acrescenta que este tem a responsabilidade de organizar atividade docente, portanto, como um organizador desse espaço e tempo com as crianças. Por isso, afirma: “Daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (p.21). Ampliando esse debate, Rinaldi (2012) afirma: “(...) Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear-se seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender” (p.185).

Desse modo, confirma-se pelo relato das professoras a seguir essa compreensão, de que o respeito dentro dessa concepção de criança é ter zelo com a experiência pedagógica piagetiana, respeito ao seu desenvolvimento, as suas aprendizagens, suas singularidades, aos desafios que lhes devem ser propostos, à sua linguagem, que é a ludicidade, e o entendimento de que a criança pode ir sempre além, quando afirmam:

“Que sala de aula é um laboratório... não que as crianças são cobaias e as crianças vão fazer testes, experiências, mas, é um laboratório no sentido de que, você tem uma pratica ali, que você precisa refletir sobre a sua pratica, sobre a ação das crianças, sobre a aprendizagem das crianças e da não aprendizagem das crianças, tudo isso tem coisas tem sinais tem reflexões que precisam ser feitas em cima disso” (prof.6)

“(...) respeita a criança por quê? Porque o professor tem que trazer pra sala de aula e facilitar a aprendizagem da criança coisas que são adequadas para aquela faixa etária, para aquela etapa do

desenvolvimento da criança, então ele não vai empurrar um conteúdo que a criança não tenha ainda condições de entender, decorar, talvez que ela possa internalizar e entender o processo daquilo ali! Respeita a criança porque é um trabalho lúdico e tudo que é lúdico, desperta o interesse da criança e essa é a linguagem da criança” (prof.6)

“Como é que eu posso dizer... E eu queria dizer assim... e não obscurecê-las não... muito pelo contrário, acolher mesmo, a palavra e no sentido de fazê-las ir além... então, assim... as inquietações infantis e o que para alguns são colocados entres aspas dificuldades “(...) eu não vejo dessa forma, eu vejo como algo que possa ser oportunidade pra criança ir além, então a importância hoje que eu vejo é que eu sempre visualizei na sala de aula é essa criança poder ter a oportunidade de ir além” (prof.7)

Outra questão recorrente no discurso das professoras extraída da análise de dados que se enquadra nessa perspectiva de concepção de criança é da relação que esse trabalho das professoras com a proposta da dinâmica de grupo desperta no seu fazer pedagógico. Ou seja, a dinâmica de grupo como eixo do trabalho dos educadores, possibilitando com isso enxergar as potencialidades de desenvolver uma cultura constante de práticas socializadoras, em que predominavam ações coletivizadas, como afirma Lima, A. (2000): “O coletivo (mesas, cadeiras, tesouras etc.) já é uma forma de socialização imposta pelo ambiente. Tudo é de todos, logo a criança aprende isto e inicia a construção do respeito e preservação do coletivo” (p.47). E reitera ser “(...) preciso lembrar que desde cedo Piaget destacou a importância da interação social (dinâmica de grupo) como fator do desenvolvimento cognitivo” (p.129).

Esse processo de socialização, em que o grupo promove o movimento constante de interações entre as crianças, acaba por desembocar também na construção da autonomia, gerando também, cada vez mais, a independência em relação às intervenções dos professores, visto que começam desde cedo a resolverem os conflitos no grupo e através do grupo.

Dialogando com essa perspectiva, Formosinho (1998) afirma: “A independência em relação ao adulto é, sobretudo para a criança pequena, um caminho de autonomia (p.67)”. E ainda acrescenta: “Mas a autonomia, diz Piaget, também se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (*ibidem*, p.67). Desse modo, é possível amparar o relato das professoras quando afirmam:

“Como eu estou falando com as crianças sobre as questões de regras, as coisas materiais da escola que eram todos coletivizados, a criança não tinha o estojo dela, tinha uma lata de estojo, ou um vidro com os lápis de cores que eram para ser divididos e compartilhados (prof.6)

“(...) uma premissa é que a pressão do grupo é melhor que a pressão do professor, da autoridade, então, isso era uma coisa bem forte dentro do C.E.L.O.L.” (prof.6)

“Pode-se aprender no contexto da sala de aula dentro dessa dinâmica de grupo” (prof.6)

Fundamentos teóricos práticos pedagógicos

A categoria dos fundamentos teóricos práticos pedagógicos emergiu nesse tema como categoria reveladora da compreensão que as professoras entrevistadas têm sobre alguns aspectos teóricos que deram sentido para a prática desenvolvida no C.E.L.O.L. Em suas narrativas, é possível inferir sobre a percepção das professoras formadoras de atividades desenvolvidas na prática a partir do que sustenta teoricamente o trabalho desenvolvido na rotina da escola.

Desse modo, os indicadores que constituem essa categoria foram apontados como a relação da teoria com a prática, sobretudo a teoria piagetiana e a sua mais completa interpretação por meio das obras do professor Lauro de Oliveira Lima e o método psicogenético desenvolvido por ele a partir da obra de Jean Piaget, ou seja, da teoria da epistemologia genética.

A compreensão dessa categoria, na perspectiva de fundamentos teóricos práticos pedagógicos, pode ser amparada pelo argumento de Formosinho (1998) quando afirma que, a partir da utilização livre da obra de Piaget, “Deseja-se que os práticos conheçam bem a teoria para poderem construir uma prática e reflectir sobre ela” (p.65). E ainda acrescenta: “De facto, o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas”.

Nessa mesma direção, também Lima (1999) ressalta que Piaget não era pedagogo, portanto, não desenvolveu suas pesquisas como educador, mas como epistemólogo. Desse modo, afirma que “O grande problema com relação à utilização das descobertas de Piaget, na educação, é transformá-la em práticas pedagógicas (...)” (p.63). Amplia essa visão afirmando também sobre a epistemologia genética que a “(...) Descoberta produz mais uma revolução no processo didático, sem que Piaget jamais tenha proposto qualquer modificação” (*ibidem*, p.63).

Nesse sentido, toda a obra de Piaget pode ser norteadora para a prática pedagógica pelo aspecto epistemológico da teoria genética e não como uma metodologia ao pé da letra a ser seguida.

“Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria” (Formosinho, 1998, p.65).

Nessa direção, é possível inferir, nas unidades de registro em destaque, algumas das descobertas destas professoras quanto aos aspectos teóricos práticos pedagógicos suscitados como fundamentos da sua atuação docente, quando, por exemplo, afirmam que outros teóricos que colaboraram com sua prática são teóricos que também foram “beber” na mesma fonte de Piaget.

Afirmam ainda que é preciso saber quais as concepções que orientam suas práticas, que o trabalho do professor exige base teórica e conceitual de modo a compreenderem como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por fim, afirmam também sobre a importância de ampliar esse repertório teórico para relacioná-lo com a prática pedagógica da sala de aula, fundamentar essa prática relacionando com a teoria. É possível inferir essas questões todas representadas por estas unidades de registro a seguir:

“(...) eu acho que hoje tem muitas outras coisas que incluem os teóricos que foram beber nessa fonte e traz algo mais recente”

“(...) na minha prática pedagógica e metodologicamente”
(prof.2)

“(...) entender que para ser professor você precisa entender quais são as concepções que orientam a prática daquela instituição que você está atuando e estudar em cima disso” (prof.4)

“(...) ganhou um peso gigante isso de que o trabalho do professor ele é um trabalho que requer uma base teórica conceitual muito sólida né? não é intuitivo só né? Tem uma base conceitual que dá um suporte aquilo, pra pensar o processo de aprendizagem, o processo de desenvolvimento da criança isso era muito claro né?”(prof.8)

“(...) e ela foi falar sobre isso e ela disse, olha tem esse livro o juízo moral da criança e tudo é você pode ler e acho que foi um livro da Constance Kamii, Rheta Devries, Betty Zan é um da Artmed que é a *ética na educação infantil*... aí eu fui ler o livro do Piaget o julgamento moral da criança e foi aí que conheci o Yves de La Taille... (...) é pegar o cotidiano da sala de aula e relacionar teoricamente né?” (prof.8)

Na perspectiva de ampliar essa compreensão a respeito de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente, um destaque que, em certa medida, já aparece noutras categorias também é a percepção das professoras sobre a gestão da sala de aula com relação aos aspectos de número de alunos, o acervo de jogos e materiais didáticos usados para o aprendizado das crianças.

Nesse sentido, é possível inferir estes aspectos, fundamentando-os a partir dos estudos de Lima (2000) quando afirma: “(...) A brincadeira é a forma de a criança manter-se em *atividade*, condição de desenvolvimento, das estruturas de comportamento em formação” (p.69). E reitera: “Ora, a brincadeira (e o jogo) é o recurso que a natureza encontrou para promover o *desenvolvimento mental* das crianças.” (*ibidem*, p.70).

Dialogando com essa perspectiva, Malaguzzi (1999) argumenta que o “(...) o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. (...) Como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem” (citado em Edwards *et.al.*, 1999, p. 93).

Nessa mesma direção, Lima, A. (2001) afirma que “A criança aprende melhor brincando, e TODOS os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas. Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando” (p.33).

A partir da narrativa da professora a seguir, é possível relacionar sua afirmativa com essa compreensão sobre a importância do jogo como estratégia educativa, e do espaço da sala de aula que potencializa sua aprendizagem. Daí o destaque que essa professora dá a esse ambiente com certo número de alunos, com acervo de jogos e de materiais disponíveis para trabalhar o conteúdo quando afirma:

“(...) eu acho que é uma prática interessante desde a quantidade de alunos que tem por sala de aula a forma em que se dá essa sala de aula, o acervo de jogos e materiais em que as crianças têm para aprender o conteúdo”(prof.2)

Para aprofundar o debate dos fundamentos teóricos e práticos, o indicador *relação da teoria com a prática* amplia a compreensão que as professoras têm sobre o processo de formação intenso, principalmente quando essa intensidade tem como base a teoria piagetiana.

É possível inferir, pelo extrato dessa análise de dados referentes a esse indicador da relação da teoria e prática, o quão importante foi para as respectivas professoras fazerem parte de uma equipe que preza pelo ritmo constante de estudos, pela capacidade de fundamentar situações de sala

de aula, de ensino, de saberes do cotidiano pedagógico, sabendo com propriedade teórica e conceitual o rumo que dão ao seu fazer docente.

Considerando que Piaget não foi um educador e não tem suas pesquisas voltadas para a realidade escolar nem para a prática pedagógica e a atuação docente, a necessidade de aprofundar conhecimentos em sua teoria era fundamental para que a equipe do C.E.L.O.L. pudesse ter sua fundamentação teórica para o desenvolvimento da prática, visto que “A obra de Jean Piaget, efetivamente, não se constitui em um sistema pedagógico. Ele descreve o processo de desenvolvimento da criança, como o seu conhecimento do mundo é elaborado e construído” (Lima, 1999, p.16).

Desse modo, o foco de estudos era compreender como esse desenvolvimento da criança poderia ser potencializado a partir de seus fundamentos teóricos, numa proposta de educação toda pautada em sua obra, como afirma a professora:

“(...) você vê uma criança de 1 ano, pouco mais de 1 ano chegando à escola e poder acompanhar o desenvolvimento passo a passo, poder discutir com a equipe pedagógica sobre as intervenções que essa criança necessita e você vê de forma imediata a mudança de postura da criança a partir das intervenções pedagógicas e todas embasadas na teoria” (prof.2)

Na perspectiva de uma escola que se sustenta dentro da concepção de formação contínua, é possível perceber a formação em contexto como um grande diferencial do C.E.L.O.L, tendo em vista que a rotina de estudos era tomada por um constante mergulho na teoria piagetiana.

Nesse sentido, “A instituição é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação” (Imbernón, 2004, p.81). É possível inferir pelas narrativas das professoras a compreensão que têm sobre o nicho formador no C.E.L.O.L, enquanto instituição que busca o desenvolvimento profissional de sua equipe dentro da concepção de formação contínua e em contexto relacionando fundamentos teóricos e práticos, ou seja, relacionando no cotidiano uma teoria na prática e uma prática na teoria. Por isso, relatam:

“(...) é uma escola que prioriza a teoria e aplicabilidade dela imediata” (prof.2)

“(...) é o único lugar mesmo que até hoje eu vejo a prática acontecendo em tempo real após uma reflexão imediata da teoria” (prof.2)

“Precisava que esse professor que sou eu realmente está buscando referencial teórico está buscando tirar dúvidas pra poder fazer a linha prática acontecer e fazer links né? Consumar a proposta da escola pedagógica” (prof.7)

“(...) a partir disso vê dentro da escola o desenvolvimento acontecendo, o que se lia e o que se estudava se aplicava imediatamente” (prof.2)

“(...) muita coisa teoricamente não se prova nada, mas ali víamos a prova da teoria” (prof.5)

“(...) porque como a intensidade teórica e prática naquela escola é algo muito forte” (prof.2)

Nesse contexto, o professor, no C.E.L.O.L., é o sujeito diretamente imbricado nesse processo formativo que busca relacionar à pedagogia a teoria piagetiana estruturalista e contextualizada a partir da psicologia. Portanto, estabelecer essa ponte teoria e prática exige um encontro permanente de debates, de reflexões sobre a experiência de aplicação dessa teoria relacionada à prática, e esses debates foram sempre o cerne dos momentos de interação na equipe docente do C.E.L.O.L. Em consonância com essa perspectiva, Formosinho (1998) também afirma:

Essa forma de encarar a relação teoria e prática e, especificamente, a relação “teoria psicológica-prática educacional”, representa uma evolução derivada de muitos debates intelectuais, normalmente ao nível da concepção do que é a psicologia educacional, e ainda contributo das teorias da formação de professores (p.65).

Nessa direção, Cavaco (2002), citando Lewis, afirma que este defendeu a integração da teoria com a prática e percebeu que a aprendizagem em grupo facilita o processo, uma vez que se registra “um conflito e uma tensão dialéctica entre a experiência e a teoria” (p.26). Ainda acrescenta “que é mais evidente com a interação entre os indivíduos. Piaget, por seu lado, contribuiu para elucidar o lugar da experiência e da acção na aprendizagem, defendendo os mecanismos de assimilação e acomodação” (*ibidem*, p.26-27).

Nesse caso, compreender os mecanismos postulados por Piaget dentro da rotina de estudos e de práticas do C.E.L.O.L. permitiu às professoras entrevistadas também compreenderem esses fundamentos que deram a base para relacionar e fundamentar aspectos teóricos e práticos na

experiência da sua sala de aula. Permitiram compreender como se da, na prática, a teoria piagetiana, como afirmam:

“(...) estudar um pouco a psicologia a partir do Piaget foi algo importante” (prof.2)

“O fato de aliar teoria e prática estar fazendo algo que tem base teórica” (prof.1)

“A base maior mesmo é essa história do Piaget” (prof.1)

“Sem sombra de dúvida a materialização do que Piaget pensou” (prof.1)

“(...) essa coisa da proposta da preocupação com o conhecimento da criança, da fase, do Piaget e isso me apaixonou muito” (prof.5)

“(...) isso sendo visto em diferentes níveis do sensório- motor, do simbólico do sensório motor toda aquela parte da teoria, todos aqueles níveis que você fica sabendo e vivendo e fui vendo isso e isso me fez, puxa vida, estudar” (prof.5)

“Eu lembrei agora que era muito incentivada lá essa questão do se colocar no lugar do outro porque o Piaget fala que a partir de uma determinada idade a criança já começa a ter condições de se colocar no lugar do outro a partir de 5 anos digamos assim, não sei se isso ainda é válido pra hoje porque as crianças mudaram muito, mas de qualquer forma isso é o que está nos livros dele, então você incentivar isso, a criança se colocar no lugar do outro e começar a tomar esse ponto de vista, isso é uma coisa muito rica”(prof.6)

Ampliando a compreensão da relação teoria com a prática, Sacristán (2005) afirma que “(...) não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos”(p.83). E ainda acrescenta a seguinte provocação: “O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática” (*ibidem*, p.83).

Nesse sentido, para as professoras do C.E.L.O.L, a teoria oriunda do processo formativo impulsionava a prática, numa invenção de atividades fundamentadas na perspectiva piagetiana, ampliando repertórios conceituais, demonstrando estarem num nível de formação transcendentes às

leituras e, ao mesmo tempo, compreendendo sua base formadora oriunda daquele contexto teórico rico em teoria piagetiana e nos textos do próprio Lauro de Oliveira Lima, quando afirmam:

“Eu percebi que era necessário sair dos livros de receita de bolo para buscar teoria, para explicar como aquilo acontece” (prof.3)

“Quando eu estou na formação eu não penso só em conceitos” (prof.4)

“Piaget e Lauro na minha formação acadêmica perduram e continuam até hoje como alicerce, porque por mais que eu estude muitas outras coisas, eu nunca deixei de estudar isso” (prof.2)

“Não adianta você saber só o que está posto no livro, ou ser uma pessoa só de prática” (prof.1)

“Além da formação essa coisa do teórico e prático” (prof.1)

Outro indicador relacionado ao tema: fundamentos teóricos práticos pedagógicos que emergiu a partir da análise dos dados foi a importância do método psicogenético enquanto abordagem pedagógica no C.E.L.O.L. Na perspectiva de uma escola que desenvolve uma proposta pedagógica inspirada na epistemologia genética, o método psicogenético já apresentado no capítulo 3 nesse mesmo estudo resume o que caracteriza sua abordagem no cotidiano pedagógico, no entanto, aparece contido na análise de dados como um destaque nas narrativas das professoras entrevistadas.

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1998), o próprio autor que desenvolveu o método psicogenético afirma que é “(...) aquele que cria situações nas quais a criança é levada a criar novos modelos de conduta (soluções)” (p.30). Afirma ainda que “A pedagogia piagetiana deve ser inventada pelos educadores: assim como um biólogo não ensina pecuária, do mesmo modo, J.Piaget não ensina pedagogia (não existe “método piagetiano”: o que se pretende é criar um processo pedagógico baseado nas teorias do Mestre” (Lima,1981,p.13).

Vasconcelos (1996), que entrevistou o professor Lauro de Oliveira Lima explica, a partir dessa entrevista, como funciona o método psicogenético dentro de uma realidade escolar:

Procurando avançar na compreensão do desenvolvimento intelectual da criança e nas suas relações com a prática pedagógica, Oliveira Lima adotou a concepção de que a criança é um ser ativo, cuja ação adaptativa é primordial para se despertar o interesse e o desenvolvimento intelectual (p.78).

Ainda afirma que:

A aplicação desse método significava que, em cada etapa do desenvolvimento infantil, até chegar a adolescência, os desafios didáticos apresentados aos alunos corresponderiam, rigorosamente, aos níveis de estruturação do pensamento previstos na teoria de Piaget”, (...) “Propõe uma didática para cada fase do desenvolvimento, tendo por finalidade atingir uma “assimilação integrativa (*ibidem*, p.78)

Compreende-se pelo argumento do autor que, para uma prática norteada pelo método psicogenético, há, antes de tudo, uma concepção de criança. Nesta concepção, a ação representa seu mecanismo genético para a construção de seu próprio desenvolvimento, seja essa ação verbal, motora, mental. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem deve não somente consentir como, principalmente, estimular a ação da criança, sobretudo, com vistas à construção da sua autonomia. “A existência de um meio estimulante é fundamental para o desenvolvimento da inteligência” (J.Piaget, citado em Lima, 1983).

É importante nesse contexto uma observação quanto ao termo “método”, visto que, nas ciências da educação enquanto campo de investigação é possível encontrar atualmente certa incoerência no uso da palavra “Método” para referência de uma abordagem pedagógica. Desse modo, correndo o risco de ser compreendida como uma palavra que causa incoerência conceitual dentro de uma perspectiva sócio interacionista.

É preciso esclarecer que a ideia de uso da palavra “método” pensada pelo professor Lauro de Oliveira Lima remete à década de 1950, ou seja, quando seus estudos sobre a epistemologia genética tomaram impulso enquanto pesquisador e o contexto histórico de grande influência das correntes teóricas da psicologia na educação. Ressalta-se que a palavra método pode ser relacionada ao “método clínico” ou “método experimental” denominado pelo próprio Jean Piaget como estratégia de observação e de escuta sobre as percepções, explicações e sobre as respostas das crianças. Por essa razão, um dos lemas de Lauro de Oliveira Lima é que “Na escola, quem deve “explicar” é o aluno, e não o professor” (Lima, 1999, p.57).

A palavra método, no dicionário etimológico, tem sua origem no grego “*methodos*” e significa *meta* (através de, por meio) *hodos* (via, caminho), portanto, significa que se servir de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados. Minayo (1994) afirma que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Para o professor Lauro de Oliveira Lima, de forma resumida, o método psicogenético compreende uma abordagem pedagógica sustentada por três dispositivos para estimular o

desenvolvimento da criança, sendo estes: *situações-problemas* propostas pelo professor por meio da *dinâmica de grupo* e o exercício constante de levar o educando a *tomada de consciência* de suas ações, sejam estas verbal, motora ou mental. Por essa razão, “Para o método psicogenético, incorporou os conceitos piagetianos de cooperação e reciprocidade à dinâmica de grupo e à prática pedagógica” (Vasconcelos, 1996, p.78).

A partir da análise de dados contidos nesse indicador, é possível perceber, em narrativas de algumas professoras entrevistadas, essa análise crítica do termo método e, ao mesmo tempo, a compreensão do sentido prático que essa abordagem coloca para o exercício docente, demonstrando assim um entendimento do sentido e o papel do professor nesse contexto metodológico, além de compreenderem que a base da escola era a epistemologia genética de Piaget e a essência do trabalho no C.E.L.O.L., por isso, afirmam:

“Eu não gosto de falar essa palavra “método”, mas para um fazer pedagógico alinhado com os estudos do Piaget, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança, respeitando que a criança aprende na interação com o meio que ela precisa de uma ação”(prof.6)

“Dentro da proposta sócio interacionistas e no caso do Oliveira Lima do trabalho mesmo com a teoria do construtivismo era uma teoria aonde o professor precisava ser um mediador” (prof.7)

“E como a escola tem realmente o método criado pelo Lauro com base na psicogenética, era como se fosse a marca da escola” (prof.1)

“(...) escola traduzia na sua essência o Piaget” (prof.1)

“Lá era uma escola piagetiana” (prof.1)

“Piaget é inquestionável e os testes que ele aplicava” (prof.3)

Dentro do método psicogenético, a educação deve ser proposta aos alunos de um modo diferente de como os professores aprenderam a fazer. Sua crítica é contundente em relação ao modo como os professores ensinam ainda com práticas de aulas expositivas agindo diante do aluno como se palestras e exposições provocassem o interesse dos alunos, o que, na verdade, os impede de agir.

Para Lima (1980), a proposta de Piaget provocou uma “turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de “técnico do time de futebol”, perdendo seu ar de ator no palco)” (p.131). Reitera ainda que “Onde houver um professor “ensinando”... aí não está

havendo uma escola piagetiana” (*ibidem*, p.131). Compreende-se, a partir dos argumentos do autor, que uma escola piagetiana sendo um lugar onde o professor deixa de ser o centro do trabalho pedagógico, tem na sua prática as crianças como principais agentes de construção de seu conhecimento.

Nesse sentido, alguns padrões relacionados ao formato de funcionamento de uma escola tradicional são completamente diferentes de uma escola piagetiana, visto que, dentro do método psicogenético, essas diferenças podem ser percebidas naquilo que norteia a pedagogia piagetiana, como, por exemplo, a forma como as professoras lidam com as crianças em relação à sua linguagem tanto quanto estão na escuta, como quando dialogam com as crianças.

Outro aspecto de destaque em relação ao método psicogenético é a formação dos grupos de crianças de acordo com níveis de desenvolvimento, respeitando e situando a criança no estágio de desenvolvimento, bem como estimulando seu desenvolvimento nos grupos que estão inseridos. Para isso, as salas de aulas não são salas classificadas em séries, ou seja, são denominadas de “recanto”, remetendo a um lugar de alegria e aconchego e identificado pelo nome de um personagem da literatura infantil, como, por exemplo, “recanto Narizinho”, personagem da obra de Monteiro Lobato, e afastando da criança a ideia de ser classificada apenas pelo critério da idade.

Para, além disso, a afetividade como linguagem na relação professor e aluno, como afirma Lima, A. (1999), “É necessário que a criança se aproprie cognitivamente e afetivamente de SUA escola, e a escola é a principal responsável por este processo que se deve iniciar simplesmente por recebê-las com carinho” (p.40). Nesse sentido, é possível identificar algumas percepções sobre esse espectro de ambiente escolar que baseia sua pedagogia no método psicogenético quando as professoras afirmam:

“(…) as ações que essas professoras tinham com as crianças”
(prof.1)

“Como essa professora mediava uma situação” (prof.1)

“(…)a forma de relação e afetividade entre professor e aluno
(prof.2)

“Nesse dia a professora que era do sensorio motor-simbólico, tinha toda uma linguagem todo um simbolismo” (prof.1)

“Eles dividiam as crianças por nível do desenvolvimento” (prof.1)

“É “prô” não é “tia” (prof.1) (no Brasil os professores do ensino básico da educação infantil e séries iniciais são chamados de “tia”, no entanto, no C.E.L.O.L são chamados pela abreviatura da palavra professor que é “prô”)

“É recanto não é sala de aula” (prof.1)

“Ter firmeza com afetividade e amor” (prof.1)

5.3. Ser formadora

Ao prosseguir com a análise de conteúdo realizada a partir de aspectos biográficos das entrevistas semidiretivas realizadas com as professoras/formadoras, foi possível chegar ao tema *Ser formadora* com categorias relacionadas à dimensão profissional dessas professoras enquanto formadoras de formadores em diversas esferas da educação.

A partir desta análise cuidadosa de dados, destacam-se as categorias que emergiram: (i) Despertar para a carreira de professor formador e como indicador o papel formativo da coordenação e da direção no C.E.L.O.L; (ii) Despertar para a carreira de formadora de formadores com os seguintes indicadores: Concepção de práticas de formação, formadoras de formadores e professores do ensino básico, a função de coordenação supervisão e direção como formadora, assessoria pedagógica em práticas de formação e por fim, formadora de instituições filantrópicas.

O sentido e significado que sustenta esse tema “ser formadora” pode ser compreendido aqui a partir do enquadramento teórico já apresentado nesse estudo, na perspectiva da formação contínua que dialoga com os contributos de pesquisadores como Garcia (1999), Josso (2004), Pimenta (2005), Tardif (2002), Nóvoa (2002), Altet (2001), Estrela & Estrela (2001), Freire, P., (2009), Imbernón (2004), Lima (2001) e tantos outros já citados que defendem a ideia de formação como um processo ao longo da vida. Portanto, compreender-se como formadora nessa perspectiva não significa modelar ou dar forma a alguém; longe disso, ser formadora situa-se no sentido de ser “alguém com quem é possível compartilhar, refletir e analisar a partir da vivência direta ou relatada” (Snoeckx, 2003, p.36).

O processo de formação contínua foi marcado durante algumas décadas pelos modelos inspirados na racionalidade técnica, colaborando, assim, com a ideia de um formador no papel de um transmissor de conhecimentos. Rompendo com essa perspectiva, a visão do modelo reflexivo buscou na epistemologia das práticas outras possibilidades emancipatórias e capaz de dar conta da profissionalidade na formação docente (Tardif, 2002). Nesse sentido, a concepção de formação foi reconfigurada e com isso o papel do formador tomou outras dimensões, sobretudo, quanto à compreensão do formando como elemento principal e participante imbricado num projeto de formação. Quer em grupo, quer individual, o formando tem seu lugar como agente principal na construção de seu desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (2002), no contexto da formação contínua, “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos” (p.60). E ainda acrescenta: “O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (*ibidem*, p.60). Em consonância com essa perspectiva, Freire, I., (2001) afirma que “Transformar a formação de professores em processos que se articulam não só com o projecto de cada professor, mas também com as necessidades de cada escola, parece-nos fundamental para credibilizar a formação, designadamente a formação contínua” (p.235).

Nesse sentido, é possível relacionar o tema “ser formadora” quando emergiu da análise de conteúdo com a percepção das professoras formadoras entrevistadas sobre as ações contínuas e formativas articuladas com o projeto educativo do C.E.L.O.L e do lugar importante dos gestores pedagógicos da escola enquanto formadores nesse contexto.

Despertar para a carreira de professor formador

Segundo o relato das entrevistadas, por todo o período em que as professoras estiveram imersas no C.E.L.O.L., a formação proporcionada aos professores visava atingir o chão da sala de aula. Nesse sentido, por meio de práticas formativas teoricamente fundamentadas na teoria piagetiana e através de estratégias de formação, tais como: observação da sala de aula, registro dessas observações, reuniões individuais para *feedbacks* do observado, elaboração de um planeamento bem fundamentado co-participativo e outros dispositivos enriquecedores na formação contínua e em contexto no C.E.L.O.L., legitimando o indicador do papel formativo da coordenação / supervisão e direção no C.E.L.O.L.

Para esse propósito, as formadoras em contexto na instituição eram representadas, ora pelas coordenadoras pedagógicas, ora pela supervisão e direção da escola, portanto justifica-se como indicador o papel formativo que tiveram para o desenvolvimento profissional das entrevistadas e do reconhecimento de uma cultura isomórfica de formação ali vivenciada, dentro de uma prática relacionada à homologia dos processos por parte dos gestores quando estes assumiam o papel de formadores de professores com práticas de observação e registro para posteriormente compartilharem com os professores as suas observações e sugestões a partir do observado, construindo assim, uma relação na formatividade (Imbernón, 2004) com os professores por meio de mútua colaboração e admiração profissional. Portanto, uma relação num contexto de forte homologia (Perrenoud, 2001).

“É possível confirmar essa compreensão do discurso das entrevistadas quando a reflexão tem um carácter formativo da seguinte forma:“ Associada à homologia dos processos, a reflexão por

meio de observação e registro constitui-se em oportunidade de construção de saber sobre a docência e pode nortear a prática do coordenador junto aos professores” (Bruno e Christov, 2003, p.61), e ainda reiteram que assim estes professores e coordenadores “desenvolvam habilidade de leitura reflexiva acerca da própria experiência e do projeto pedagógico da escola” (*ibidem*, p.61).

Nessa perspectiva, os gestores também formadores no C.E.L.O.L impulsionaram o despertar para a carreira de professoras formadores dessas professoras. É possível inferir a importância desse discurso neste indicador quando as professoras entrevistadas afirmam:

“(...) as nossas inquietudes pedagógicas também eram acolhidas pela supervisão pela coordenação e elas não davam respostas mas acolhiam e isso nos faziam ter mais desejo pelo menos eu tinha mais desejo de aprender mais sobre” (prof.7)

“(...) eu quero experimentar aplicar no meu grupo que foi outra descoberta de que um coordenador pedagógico ele lida com uma série de aspectos para atuar como coordenador que é o conhecimento das práticas pedagógicas como eu coloquei... alguns conteúdos disciplinares que você tem que trabalhar e intervir e tudo, mas tem uma dimensão relacional e trabalhar isso intencionalmente com intencionalidade e trazer isso como um objeto do meu trabalho né? como coordenadora né?” (prof.8)

“(...) O quê que a gente propõe e o coordenador tem sim um papel formativo e regulador e tudo dentro da escola, mas essa não era a função principal em relação a isso... era muito claro que a função principal era ser suporte para o professor na perspectiva de ser um formador e ser um coordenador formador e lá já se fazia isso e discutia isso antes que isso tivesse uma discussão no setor público” (prof.8)

“(...) a perspectiva do que é um coordenador é que é um formador de professores” (prof.8)

“(...) a gente já tinha uma série de práticas e isso foi fundamental inclusive para eu entender que não é o professor repetir e o papel do formador, do coordenador ser suporte para o professor é ser o interlocutor do professor para que ele pense sobre as suas práticas e para que a base é a matéria prima do desenvolvimento do professor também para pensar suas práticas pedagógicas é o seu

próprio cotidiano então ele me traz essa matéria prima e a gente vai discutir juntos! eu sou alguém que vai perguntar que vai provocar que vai dialogar com ele né? e está ali junto e isso foi decisivo e eu não tinha dúvida nenhuma”(prof.8)

No contexto formador do C.E.L.O.L., é possível ampliar essa importância que teve a gestão na formação das formadoras quando estas reportam-se à estratégia da observação da sala de aula e da prática docente seguida de um *feedback* sobre o momento observado e a partilha desse momento com o intuito de apresentar as professoras com riqueza de detalhes aquilo que foi vivenciado intervindo assim na formação docente e consequentemente impulsionando-as a decisão de serem formadoras.

Nessa perspectiva, Charlier (2001) afirma que “um dos papéis do formador é ajudar o professor a integrar a formação em seu percurso profissional” (...) (p.100); para que isso aconteça, é importante “situar a formação desejada no âmbito de um plano de formação do professor em relação ao projeto educativo da escola, isto é, reconhecer a formação como um momento do percurso profissional de um professor, membro de um estabelecimento escolar” (*ibidem*, p.101).

Nessa direção, foi possível a partir da estratégia formativa da prática de observação, a gestão pedagógica do C.E.L.O.L. dentro de um contexto de cumplicidade e partilhas com as professoras fazer-lhes devoluções de caráter construtivo dentro desse percurso formativo, colaborando com a formação das professoras com cuidado e dando-lhes suporte para a prática docente, provocando uma reflexão também na perspectiva de fomentar a avaliação de suas práticas a partir desse olhar do coordenador, como afirma Martins (1996): “(...) O exercício deste olhar do coordenador, que focaliza os Pontos de Observação e depois vê a avaliação sobre eles, é um instrumento poderoso para o planejamento, desde que registrados e refletidos” (p.16).

Desse modo, a observação é compreendida dentro do contexto formador do C.E.L.O.L. com respeito e parceria entre a gestão e professores. Por isso, Weffort (1996) argumenta que “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado (...) Observar uma situação pedagógica não é vigia-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica” (p.14). Nesse sentido, legitimando a observação percebe-se como estratégia de formação por parte da gestão no discurso das professoras formadoras quando afirmam:

“Atuar como coordenadora lá era nada mais que observar a prática pedagógica, refletir sobre aquilo, encontrar aquilo teoricamente para sustentar o papel e o perfil daquele professor” (prof.2)

“Quando eu entrei tive um acompanhamento, um acompanhamento muito sistemático da coordenação, (...) Observação de sala e sistematização da prática você também estava formando” (prof.1)

“(...) uma coisa que me ajudou muito a refletir sobre a minha prática, que foi uma iniciativa minha foi eu pedi a minha coordenadora e supervisora na época que elas fossem a minha sala de aula e observassem a minha aula e me dessem um *feedback* porque eu precisava de um olhar de fora, eu queria o olhar delas que já tinham bastante conhecimento sobre a proposta e que elas me dissessem o que estava fazendo de legal e se eu estava tendo uma visão do todo enfim...essas coisas bem da proposta piagetiana do Lauro de oliveira lima e isso me ajudou demais”(prof.6)

“(...) porque os coordenadores eles poderiam não estar sistematicamente nas salas observando esse professor fato que eles também faziam era a observação em lócus né? Mas eles estavam também através do planejamento diário monitorando esse professor” (prof.7)

A compreensão destas professoras sobre as estratégias usadas pela coordenação e gestão pedagógica com o propósito de desenvolvimento profissional docente também foi percebida pela oportunidade de elaboração e execução do planejamento dessas professoras enquanto estavam em seu papel docente.

Na percepção das entrevistadas, quando as suas formadoras estavam orientando-as, intervindo ou criticando o planejamento das atividades desenvolvidas para a sala de aula, estavam nessa situação também explorando outros aspectos da formação, visto que, além das questões pedagógicas, a relação entre formador e formando constituía oportunidade de debater as experiências do cotidiano da sala de aula com as crianças, bem como fundamentar à luz da teoria esse planejamento por elas desenvolvido, pensando no desenvolvimento de atividades que interfeririam consequentemente na relação pedagógica e no cotidiano da sala de aula.

Para Lima (1983), “Não se pode ensinar qualquer coisa à criança de qualquer idade: cada “aprendizagem” depende do grau de desenvolvimento alcançado pela criança, fato que complica, enormemente, a escolha das situações que apresentamos às crianças como estímulo pedagógico” (p.13). E reitera que “Só recentemente (Piaget), começou-se a entender a embriologia do ser humano, tornando-se a educação um processo científico” (*ibidem*, p.13). Desse modo, pensar cientificamente as práticas educativas exige um embasamento e um suporte sistemático dentro de

uma formação que está articulada numa prática teorizada, daí a importância do coordenador no papel de formador.

Ampliando a compreensão da importância que a figura do coordenador enquanto formador teve na percepção das formadoras entrevistadas, Orsolon (2003) afirma:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (p.23).

Nesse sentido, na percepção das entrevistadas, essa relação de formação entre professores e seus formadores permitiu-lhes pensar sobre a sua atuação docente a partir dos pressupostos teóricos oriundos dos constantes encontros de *feedbacks* que fortaleciam esse processo formativo, contribuindo de forma intensa para a decisão posteriormente de seguirem na carreira docente também no papel de formadoras de formadores, sendo possível essa constatação a partir dos seguintes relatos quando afirmam:

“(...) ter a oportunidade de ter revisão de planejamento por um coordenador, essa volta, esse *feedback* essa conversa com a gente antes da aplicabilidade, ter alguém que te observa dentro da sala de aula, pra conversar depois sobre aquela sua prática” (prof.2)

“(...) então acho que tudo isso iria enriquecendo a nossa postura enquanto professora, o fundamental era o *feedback*, era estar junto de uma pessoa que pudesse te observar, te ver de fora e poder trazer para ti o que era aquela tua prática para que a gente pudesse refletir” (prof.2)

“As minhas maiores formadoras foram as minhas coordenadoras que estavam comigo durante esse tempo” (prof.1)

“(...) a minha coordenadora me entregava esse planejamento e ela tinha que fazer a supervisão do planejamento e para mim eu recebia esse planejamento de volta, era como se eu tivesse recebendo um presente, sabe quando você faz uma encomenda no Amazon? Pois era esse sentimento que eu tinha quando eu recebia o meu

planejamento, porque ele vinha cheio de feedbacks muito formativos sobre uma atividade especifica outras tantas sugestões de atividades, vinham citações, vinham cartões, vinham elogios, vinham desafios para eu pensar e refletir sobre a minha prática” (prof.6)

“O interessante era que por mais que tivesse um mediador geralmente era a coordenadora ou a supervisora e existia um momento interno e pessoal de cada um, .mas era assim que eu via” (prof.7)

“(...) é uma coisa importante que eu não posso deixar... é que quando eu falei do planejamento de falar é que elas sempre nos davam retorno, como ela nos cobravam o que a gente não fazia né? elas também nos cobravam elas nos davam retorno sobre o que a gente fazia...e aí você literalmente era monitorado era mediado...era...ajudada a caminhar mesmo... eu acho que nesse momento não posso deixar de dizer que a supervisão nem tanto que ela era mais distante mas a coordenadora que lá era uma coisa interessante que as coordenadoras eram mais de uma coordenadora por seguimento” (prof.7)

“(...) nós tínhamos o encontro individual com a coordenação né? tinha como estratégia o planejamento que era uma ferramenta de formação porque a coordenação olhava e discutia junto e sugeria coisas botava questionamentos e eu acho que a interlocução ali foi fundamental “ (prof.8)

Na percepção das professoras entrevistadas, outro ponto de reconhecimento impulsionador na decisão de seguirem com a carreira de professoras formadoras e que pode ser inferida como consequência desse período de imersão profissional no C.E.L.O.L. é justamente a relação de formanda e formador, visto que, no discurso das professoras, a relação era constituída a partir de uma prática acolhedora, com claras estratégias de intervenção pedagógica e de suporte teórico para que estas professoras pudessem, através de um diálogo com a coordenação/supervisão da escola, desenvolverem a atividade docente, numa cultura de constantes oportunidades formativas.

Nesse sentido, Almeida (2003) argumenta que “O professor tem muita expectativa em relação à fala do coordenador pedagógico porque sabe que essa fala tanto pode ajudar tranquilizar, dar segurança, oferecer pistas, como mostrar ameaça e causar tensão” (p.74). A autora ainda

acrescenta que, nessa relação estabelecida entre coordenador e professor, “(...) é possível diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a ajuda de que precisa naquele momento, o que pode ser feito por indicação de ações de leituras, intermediações na troca de experiências, encaminhamentos diversos” (*ibidem*, p.74). Nos recortes das entrevistas destas professoras, é possível perceber esses destaques quando afirmam:

“(...) eu tive um encontro com uma coordenadora que foi muito marcante também para eu ir para os caminhos da educação que foi a Jurrie e na época ela era piagetiana e ela vinha de outra experiência e comecei a estudar com ela sobre as pesquisas da Emília Ferreiro” (prof.8)

“(...) A devolutiva que os coordenadores nos davam, no caso a minha coordenadora me dava e o momento que a gente tinha também juntos de produzir material” (prof.7)

“(...) As minhas coordenadoras as pessoas a quem eu admirava como elas lidavam com as teorias, como elas estudavam, como elas organizavam o pensamento a forma como elas ilustravam os exemplos e eu fui pegando coisa de cada uma e me compondo e também procurando a minha identidade” (prof.1)

“(...) Mas o que eu considero mais importante não é o papel do supervisor e do coordenador, deixa eu me fazer entender, as estratégias que eles usavam para fazer os professores estudarem” (prof.7)

“(...) a coordenadora chegava muito junto nessa parte teórica e esse referencial teórico e prático era bem visto né?” (prof.7)

“(...) eu levei no dia da minha reunião com a coordenação e eu tinha escrito no plano que eu tinha resolvido o conflito do brinquedo e aí a minha coordenadora me disse: me conta como foi que você resolveu o conflito do brinquedo? E aí eu disse: eu tirei o brinquedo da sala e ela começou a rir e disse: meus parabéns você sequestrou o conflito e eu disse: como assim? e ela disse: você perdeu uma ótima oportunidade

de trabalhar uma coisa que o Piaget diz que é o desenvolvimento ético e moral das crianças. Eu disse: fale-me um pouco mais sobre isso né? E ela foi falar sobre isso” (prof.8)

Despertar para a carreira de formadora de formadores

Ainda na perspectiva de ampliar o tema *ser formadora*, a categoria *despertar para a carreira de formador de formadores* emergiu da análise de conteúdo a partir dos discursos das entrevistadas quando estas referem-se à multiplicidade de suas atuações como formadora de formadores. Dessa maneira, foi possível uma definição com certa diversidade de indicadores, justificando assim o desenvolvimento da carreira de formadores, tais como: a concepção de práticas de formação, ser formadora de formadores e professores do ensino básico, a função de coordenação, supervisão e direção como formadora assessoria pedagógica em práticas de formação, formadora na universidade e por fim formadoras de instituições filantrópicas.

Na perspectiva destas professoras formadoras, em suas trajetórias profissionais, a experiência formadora do C.E.L.O.L. contribuiu como oportunidade de aprenderem práticas relacionadas à função de formadoras, compreendendo dessa forma a concepção que fundamenta o agir nessa função de formadora, num movimento que pode ser comparado aqui como de uma transposição didática; ou seja, assim como foi oportunizado a estas professoras quando estavam em seu exercício docente, assim realizam essa transposição didática de práticas concebidas para a sua função no papel de formadoras. Segundo Paquay *et al.* (2001), “(...) todo professor tem uma parte de responsabilidade e de poder de transposição didática, mas os formadores de professores têm uma latitude muito mais ampla de interpretação, de conceitualização de práticas de referência e de competências que elas mobilizam” (p.223).

A partir de seus relatos, foi possível inferir na relação destas com as suas formadoras enquanto professoras no C.E.L.O.L. muito do que ali era vivido no momento individual e também coletivo de formação quando as situações do cotidiano pedagógico desembocava em conflitos no grupo, ou desafios relacionados a fundamentação teórica de situações do cotidiano de sala de aula, dúvidas quanto ao procedimento a ser tomado em determinada situação que envolvia a turma de determinada professora e tantos outros momentos em que era preciso debater sobre saberes à luz da experiência e segurar todas essas situações com sustentação numa base teórica.

Desse modo, para estas professoras, compreende-se como a construção de concepções de práticas de formação um conhecimento para desenvolver atividades de formação, ou seja, aquilo que está relacionado ao que as professoras percebem como conhecimentos e competências

aprendidos para ser formadora. No argumento de Almeida (2003), estas professoras “(...) perceberam que o saber da experiência e da formação, para atingir resultados, precisa ser refletido, formulado, organizado, sistematizado. É assim que ele se transforma em conhecimento” (p.83).

Para as professoras entrevistadas, algumas das práticas de formação do C.E.L.O.L, tais como: observação de recantos, a investigação da prática docente, a relação entre os professores no grupo de estudos, a metodologia desses grupos de estudos e tantos outros aspectos foram determinantes na concepção de práticas formativas desenvolvidas e repercutidas em sua atuação como formadoras de formadores. É possível apontar com legitimidade esse indicador quando as professoras argumentam:

“(...) O sistema de formação do C.E.L.O.L. é muito interessante”
(prof.1)

“Uma das ações formativas da escola era observar os recantos e isso é uma das coisas mais difundidas hoje quando se fala em formação”
(prof.1)

“(...) mas foi lá que eu me deparei com essa singularidade de uma instituição que investiga constantemente na prática com os elementos de formação” (prof.4)

“(...) porque foi lá que foi fortalecido o meu entendimento que para ser professor automaticamente você precisa estar em constante formação, auto formação e buscar por formações oficiais, formais em instituições na universidade ou dentro da própria instituição formações sem limites” (prof.4)

“(...) ainda hoje quando eu entro numa sala de formação de formadores, de passar para eles o desejo de como é prazeroso esse processo de formação” (prof.4)

“(...) isso fortaleceu o meu repertório conceitual a respeito dos fundamentos da educação, fundamentos metodológicos” (prof.4)

“(...) o mais significativo é que era uma escola que tinha definida a sua proposta pedagógica e fez disso um dos instrumentos de estudos na formação e isso é fundamental” (prof)

“(...) não sei quantas horas eu via, por exemplo, as relações entre os professores juntos e com isso a questão da formação” (prof.5)

“(…) eu não era formadora eu não tinha feito um curso, eu tinha um modelo de formadoras das quais eu fui pegando coisas que eu achava interessante” (prof.1)

“(…) metodologicamente a forma de estudar, a sistemática da escola” (prof.2)

“(…) Observar a prática, refletir sobre ela, dá um feedback a esse professor, buscar isso teoricamente, qual era a ação, se precisa fazer da mesma forma buscando teoricamente explicando para ele o porquê” (prof.2)

“(…) os formadores faziam com a gente atividades que eram sugeridas que nós fizéssemos com as crianças” (prof.4)

(…) lá eles criaram esse sistema de formação, quem não pode estar em tempo integral tem que está tempo exclusivo (prof.1)

“(…) como eu disse: a metodologia da escola que trabalha com essa coisa da interação do grupo das pessoas né?”(prof.5)

“(…) mas as relações pedagógicas de aluno e professor e de professor e coordenação e de professor eu acho que elas foram muito preservadas por esse berço” (prof.5)

“(…) e as devolutivas também dos formadores da época” (prof.4)

“(…) eu acho que deveria ser especificamente o sujeito que exerce esse papel, formador de formadores, seja na universidade, seja nas instituições que me contratam , seja para pais que é outro aspecto da formação de formadores” (prof.4)

“(…) e formar pessoas que tenham condições de gerenciar processos formativos de pessoas que irão formar crianças” (prof.4)

“(…) de certa forma no C. E. L.O. L mesmo com a função de professora ali já estava começando um trabalho de formação de professores, porque o C. E.L.O.L. é uma escola que recebe muitos estagiários da universidade , e uma escola que é pesquisada mesmo investigada e mesmo o professor que quer se candidatar a trabalhar lá , ele precisa passar por um estagio também, então eu sempre tive na minha sala de aula que eu trabalhei no C.E.L.O.L. uma estagiária me observando , então querendo ou não a estagiária ela estava aprendendo com você, ela lhe pergunta quando ela tinha a

oportunidade o porque da sua prática o porque de determinadas coisas que elas viam.. Coisas materiais da escola que eram todos coletivizados, a criança não tinha o estojo dela tinha uma lata de estojo, ou um vidro com os lápis de cores que eram para ser divididos e compartilhados e todas essas coisas tinham um porque uma razão pedagógica por traz, então elas perguntavam tudo isso...então , isso era um processo formativo” (prof.6)

“(...) O que acontecia era que após todo expediente e todos os dias nos terminávamos a sala de aula (...) geralmente a gente ia para sala dos professores naquele momento era um momento de discursão né? se eu não me engano que me falha a memória aqui eu acho que a gente ia toda semana fixo para estudo, é?” (prof.7)

“Um encontro de professores diariamente para discutir temas o encontro mensal desses professores também para aprofundar temas” (prof.7)

“Enquanto eu achava que eu estava trabalhando com formação de professores eu acho que eu estava muito mais trabalhando a minha formação enquanto professora porque a gente conversava sobre teoria, mas a gente tinha também experimentado uma prática e era uma prática transformadora” (prof.7)

“Então eu acredito que a forma que nos trabalhávamos lá com as crianças era também trabalhada com os professores e isso nos levou a uma experiência tão íntima de tanta transformação que você tá fazendo hoje no seu dia a dia e continuo fazendo coisas que eu aprendi lá atrás né? Mas que são pra mim alicerces pra qualquer ação minhas em formação sabe? São alicerces aprendidos nessa referência mesmo. Nessa metodologia que o Oliveira lima fazia como pressuposto, como referencial teórico pra gente tanto atuar com as crianças como os supervisores atuarem com os professores” (prof.7)

“(...) aí então assim... quando ninguém nem falava de estratégias de observação de sala de aula... já se trabalhava lá com isso né? Não se tinha ainda isso e eu me lembro que anos depois, anos depois...quando saiu depois do período da reforma de ensino que saíram os referenciais de formação de professores e tudo...que aí veio Telma

Weisz com o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o Zabalza e com todas aquelas coisas né? O Lauro e a escola, no Oliveira Lima já propunham estratégias diferenciadas e diversas de formação de professoras e a gente tinha que assistir filmes como estratégia de formação e também a formação cultural e intelectual desse professor” (prof.8)

“(...) isso de que se o professor tem uma visão de mundo mais ampla... eu lembro uma vez a diretora chegar pra mim e me perguntar: você já leu o jornal hoje? e eu disse: sim! Não, ainda não! E ela: Como é que você pode ser uma coordenadora de professores se você ainda nem leu o jornal hoje ? Né? (...) O que é que você pode indicar para os teus professores? Então tinha essa preocupação grande com a contribuição intelectual ou mesmo do ponto de vista sócio cultural, que era ler literatura, assistir filmes e isso também fazia parte da formação e não era só como ferramenta... isso é um diferencial enorme, não era usar só o filme como ferramenta para discutir educação ou para discutir algo da prática pedagógica... Era assistir filme por fruição porque a formação estética de um educador também é uma coisa fundamental então isso pra mim foi uma grande contribuição né?” (prof.8)

(...) eu vejo hoje nas formações de professores né? no interior... e às vezes eu pergunto pro grupo de professores... quem é que gosta de filmes? E quem gosta de cinema? Vocês costumam ir ao cinema? e aí eu digo: Alguém aqui nunca entrou numa sala de cinema? Quem levanta o braço e a gente tem vários professores que nunca entraram numa sala de cinema, seja porque não tem no interior né? Isso vai sendo forjado dentro de uma cultura do vídeo né? tinha toda uma preocupação com o cinema e que o cinema tivesse uma proposta né? De linguagem e às vezes até mais difícil do que o que a gente podia na época e todo mundo novo (prof.8)

“(...) esse é um desafio para um formador, ou seja, você pode estudar muito você pode saber muito, mas você tem que falar de um modo que seja acessível para as pessoas e ela me colocou isso como um desafio como uma questão né? Então, o que é que tem que saber um formador? Como é que um formador fala de um modo que o saber,

como é que eu transformo às vezes um campo de conhecimento em algo teórico conceitual em algo de aprendizagem em um contexto e em um conteúdo de aprendizagem e o que é exatamente você pensar sobre as metodologias de formação de professores e como é que eu torno isso acessível? Isso foi uma aprendizagem” (prof.8)

“(...) se você for para outro espaço e você levar as concepções que você acredita em educação e em formação de professores para coordenar esse grupo, é tudo! E você tentar desenvolver um trabalho num outro espaço você realmente vai ter um espaço de intervenção que você vai poder confrontar o que você sabe e o que você não sabe” (prof.8)

No contexto relacionado à mesma categoria, outro indicador refere-se a ser formadora de formadores de professores do ensino básico. Com base na análise de conteúdo, foi possível inferir, a partir dos discursos das professoras formadoras entrevistadas, que esse indicador surgiu quando descrevem suas experiências vivenciadas em sua carreira de formadoras, singularmente envolvidas em projetos e programas de formação, com alcances de maior escala na esfera pública da educação, aumentando esse repertório de atividades profissional enquanto formadoras. Segundo Snoeckx (2003), “O que agrupa e reúne os formadores do ensino fundamental, e com isso define seu perfil, é a diversidade de seu campo de atividades” (p.33).

Nessa direção, os programas desenvolvidos visavam alargar o grau de qualificação e formação de professores do ensino básico de municípios mais distantes da capital, Fortaleza. As equipes de professores sem formação universitária eram o público desses programas. Toda a proposta de formação era prevista como parte da carga horária de trabalho desses professores que recebiam a respectiva formação, seus formadores eram selecionados como professores mais experientes, contratados por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, foi possível identificar em seus discursos alguns eventos, situações e memórias sobre quando reportam-se às experiências de atuarem como formadoras de professores de ensino básico. Estas afirmam:

“Eu conheci uma pessoa que estava trabalhando com educação pública no interior de certa forma quem vinha do C.E.L.O.L. era bem visto por ele porque ele é contemporâneo do Lauro, ele me convidou para ser formadora” (prof.1)

“Minha primeira experiência foi no município de graça e eu não tinha feito nada parecido, as pessoas eram sedentas, essa coisa foi um divisor de águas na minha vida, sou responsável por trabalhar matemática na educação infantil” (prof.1)

“(...) foi em viçosa do Ceará, lá eu passei dois anos morando lá mesmo, trabalhando manhã tarde e noite, eu trabalhava em dois distritos afastados da cidade em um projeto de capacitação de professores leigos, os professores precisavam ser formados no fundamental 2 e no ultimo ano trabalhei na própria sede em viçosa do Ceará sempre formadora de formadores” (prof.3)

“(...) graças a deus, todo mundo começou a me chamar para ser formadora em alfabetização” (prof.3)

“(...) vou ensinar esses conceitos aos professores” (prof.4)

“(...) Fui convidada a começar com professores sobre a prática deles em sobral e eu confesso a você que fui muito temerosa, mas como eu gosto de desafios então eu encarei essa experiência e a partir daí eu fazia essa dobradinha né? Eu estava em sala de aula e eu estava conversando com os professores aos finais de semana sobre a minha prática” (prof.7)

“Porque os professores que eu conversava eles não tinham muito é rotina, eles não tinham essa experiência diferentes com a educação, .era algo muito simples mas o primeiro tempo as crianças copiavam da lousa e depois do lanche as crianças respondiam o que elas haviam copiado da lousa e o professor seguia o livro e naquele momento conversar sobre o que eu havia aprendido desde o estagio desde de o C.E.L.O.L. foi poder contribuir com esse professor para uma prática diferente para dizer pra ele que ele poderia fazer algo a mais” (prof.8)

“(...) aí eu vim trazendo nessa minha trajetória de 2001 e 2002 eu comecei a sentir a sala de aula apertada eu estava

com as crianças, mas eu sentia no meu interior que eu poderia contribuir mais para a educação foi quando eu acho que em 2003 eu decidi literalmente sair de sala de aula e me dedicar exclusivamente para a formação de professores” (prof.7)

“(...) Hoje eu atuo como formadora de professores né? e quando eu estou com as formadoras também o meu foco maior é leitura e escrita e matemática no ensino fundamental 1 e quando estou com eles eu não posso negar que o Oliveira Lima me serviu de referencial para a minha base” (prof.7)

“(...) eu costumo contar isso para os meus professores nas formações né? Ninguém nasce pronto né?” (prof.8)

“(...) aí eu fui fazer toda a mediação com eles e eu aí eu voltei com outra reflexão sobre como tinha sido e pra discutir com ela e... Então essa interlocução permanente porque eu acho que a questão da interlocução na formação do professor né? a formação continuada isso foi um super aprendizado pra mim que eu levei. Já não como professora como formadora né? Como coordenadora de professores como formadora de professores” (prof.8)

“(...) e eu faço parte do grupo que é de uma política pública de formação que é o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e nós temos os encontros com os formadores de professores né? não é diretamente...eu formo os formadores! é uma das questões que eu procuro sempre discutir com eles embora isso não seja de um modo direto conteúdo de formação é o quê que eu preciso fazer para fazer a formação de professores, e como é que a gente faz a formação de professores? o quê que primeiro me qualifica para ser formadora de formadores? e como é que a gente atua? porque que essas práticas são tão difíceis de mudar né para chegar na sala né? estou no eixo da educação infantil e

trabalho na formação dos formadores da educação infantil da rede pública do estado” (prof.8)

Na trajetória das professoras formadoras extraída na análise de conteúdo, foi possível eleger outro indicador revelador da consolidação da carreira de formadoras, contextualizada na mesma categoria. Esse indicador refere-se ao papel de ser formadora de professores e da relação que tem com saberes necessários e imbricados na função da gestão pedagógica, ora como coordenadora, ora como supervisora ou diretora em instituições educativas.

No contexto e realidade da formação contínua, bem como na perspectiva da formação em contexto, a figura do gestor pedagógico enquanto formador de professores configurou-se numa alternativa mais frequente dentro do movimento de ressignificação da escola como espaço de formação. Desse modo, pode-se afirmar que “(...) é recente a inserção desses profissionais nas escolas e, principalmente, é nova a natureza formadora de suas atividades” (Nunes & Nunes, 2014, p.170).

Com base na análise de conteúdo, foi possível inferir, a partir dos discursos das professoras formadoras entrevistadas, que esse indicador aponta as experiências vivenciadas em suas carreiras de formadoras, atuando como gestoras e, principalmente, assumindo a responsabilização pelo desenvolvimento de atividades formativas para com os professores destas instituições.

A partir da análise de conteúdo, é possível perceber situações formativas em que estas formadoras puderam por em prática as experiências imbricadas em suas trajetórias e parte do que fora vivido no tempo de inserção no C.E.L.O.L. Dentre as diversas experiências em que atuaram na gestão e no papel de formadoras, algumas memórias de estratégias formativas que vivenciaram quando eram professoras no C.E.L.O.L. vinham a tona para afirmar esse papel de formadora, reverberando assim nessa função. É possível apontar recortes desses discursos quando afirmam:

“(...) eu saí do C.E.L.O. L e comecei a trabalhar em outra instituição e lá já tinha esse cargo intitulado coordenação pedagógica (...) mudei de trabalho e já fui coordenadora em outra instituição” (prof.2)

“(...) então eu fui coordenar esse núcleo, essa célula mesmo aí eu nunca mais parei e aos professores que buscavam a sua melhoria enquanto professor”(prof.2)

“(...) ao me tornar coordenadora livros de formação e de como o formador atua e foi crescendo, eu só me vi como

formadora de formadores quando eu finalizei o projeto de campo do Ceará” (prof.3)

“(...) eu sabia que eu tinha condições de ser formadora, eu sabia que essa escola estava precisando de uma coordenação que era para formar professores, no semestre seguinte estava atuando como coordenadora” (prof.3)

“(...) comecei a ir para essa coisa da gestão do tempo, gestão do espaço, gestão de professores e a organizar formações e comecei a entrar nessa área” (prof.3)

“(...) elaboro desde a formação dos professores ao que estudar, as deficiências em sala de aula, estudo de grupo o que eles estão precisando, em paralelo estou formando a equipe de supervisão e estou formando toda a equipe de supervisão no eixo da matemática” (prof.3)

“(...) fui convidada a participar do curso de formação oferecido pelo oliveira lima (prof.3)

(...) eu assumi a coordenação pedagógica de algumas escolas e de uma delas eu assumi a gestão de programas como um todo a tempo inteiro” (prof.4)

“(...) e ai fui trabalhar com formação de educadores ainda nesse tempo nessa “escola, esse percurso durou 10 anos como coordenadora e como cursista (...) em uma escola municipal de fortaleza fazendo essa formação com uma equipe de professores” (prof.2)

“(...) depois do C.E.L.O.L.eu sai de lá e fui convidada para trabalhar no colégio K. com o desafio bem grande de estar numa sala de aula pela manhã e no período da tarde trabalhar numa coordenação” (prof.6)

“(...) depois que eu saí do C.E.L.O.L.e principalmente por conta da função que eu acabei ocupando de coordenação e depois de supervisão e a responsabilidade em formar outras pessoas e formar os pais” (prof.6)

“(...) mas esse desafio de assumir duas funções era porque a escola estava passando por um processo de mudanças

mudança de visão de proposta pedagógica de fazer pedagógico e etc. E o supervisor na época ele queria que eu tivesse na sala de aula para que eu pudesse mostrar as outras professoras como é que se trabalhava dentro dessa perspectiva que eu já trabalhava no Oliveira Lima e a tarde eu fizesse o trabalho de coordenação das professoras e também formação porque do mesmo jeito que eu tive que estudar quando eu entrei no C.E.L.O.L. elas também precisavam estudar para entender o porque dessas mudanças pedagógicas que ele queria fazer e o porque que a criança aprende assim e não assado” (prof.6)

“(...) as questões dos estágios de desenvolvimento, enfim. Precisaria investir na formação das professoras então ele me desafiou a ser a professora modelo porque ele fez a mesma estratégia com uma das professoras também na escola que serviam de modelo de prática dentro dessa visão piagetiana construtivista etc. E a tarde na coordenação e como eu estava acostumada a fazer o trabalho em sala de aula de baixo de muita pesquisa e um planejamento bem elaborado não demorou muito e eu pedi para ele escolher qual era a função que ele queria que eu ocupasse que eu não estava dando conta e ai ele acabou optando por me deixar só na coordenação , então ali começou um trabalho mais intenso com a formação das professoras e em paralelo também com a formação dos pais porque os pais também precisavam entender as mudanças que estavam acontecendo na escola” (prof.6)

“(...) então foi um trabalho em paralelo professor/ formação de professores e formação de pais que a gente chamava lá na época escola de pais” (prof.6)

“(...) Então nós começamos a implementar grupos de estudos, começamos a pedir um planejamento mais elaborado dentro dessa perspectiva de que a atividade tinha que ter um interesse da criança, tinha que ter a participação

da criança e isso acabava por fazer com que o professor passasse a pesquisar, porque os professores não estavam acostumados com isso, pois estavam acostumados a fazerem atividade só de livro e ter que pensar numa atividade mais prática...ele tem que pesquisar” (prof.6)

“(...) então me dá conta que eu precisava depois quando eu me tornei coordenadora era pensar: Qual é o meu papel frente ao grupo de professores e quais são as estratégias que eu preciso utilizar” (prof.8)

Ampliando outras experiências das professoras entrevistadas como formadoras, emergiu assim outro indicador relacionado à mesma categoria. O indicador dessas professoras no papel de formadoras na universidade, designadamente na formação inicial. Pelo teor de alguns recortes das entrevistas, é possível legitimar esse indicador quando as professoras afirmam que, após o período de inserção profissional no C.E.L.O.L., algumas dessas professoras seguiram realizando cursos de pós-graduação e qualificaram-se para o ensino superior, especialmente na área da educação, seja no curso de pedagogia, seja na especialização de cursos relacionados à educação.

Algumas dessas professoras lecionam e compreendem a sua experiência como professora universitária também desenvolvendo atividades de formação docente, extrapolando o currículo acadêmico e potencializando atividades formativas para professores que buscam aperfeiçoamento e qualificação profissional numa perspectiva da formação continuada ou de estagiários em início de formação universitária. Em suas trajetórias, a experiência de ser formadora na universidade amplia esse repertório de experiências na prática como formadoras de formadores e formadoras de professores. Legitima-se esse indicador a partir de algumas unidades de registro extraídas de seus discursos, quando afirmam:

“(...) comecei a dar aulas em algumas faculdades particulares” (prof.2)

“(...) entrei na universidade vale do Acaraú comecei a dar cursos para a prefeitura e da prefeitura fui chamada para os interiores e não parei mais” (prof.3)

“(...) atualmente sou professora de uma universidade aqui do estado” (prof.4)

O indicador *assessoria pedagógica em práticas de formação* emergiu na análise de dados, revelando outros tipos de experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas como formadoras em outros espaços de formação.

Pelo relato das professoras formadoras, em determinados períodos de suas trajetórias, alguns destes projetos em que atuaram como assessora era de situações em que ora eram as convidadas para assessorar uma determinada instituição ou secretaria de educação, ora em suas próprias empresas de assessoria pedagógica, estruturando atividades formativas para professores, técnicos da educação e outros agentes educativos.

Noutras situações, esses contratos como assessores visavam dar suporte a uma determinada instituição educativa por períodos mais intensos que incluíam encontros de formações presenciais, individuais e coletivos com outros formadores que eram capacitados pelos assessores para promoverem redes de formação em outros municípios. No teor da análise de dados foi possível extrair essas narrativas, tais como:

“(...) O Edgard Linhares era uma pessoa chave aqui no Ceará na época que faziam as formações, levava grupo de pessoas para fazer formações no interior, eu não me via como formadora eu me via muito mais como professora” (prof.1)

“(...) Foi uma experiência muito legal que fez pensar em trabalhar no interior passei 4 anos em sobral trabalhando com formação” (prof.1)

“(...) ampliei os horizontes estava extrapolando a escola apesar de ser da equipe do Oliveira Lima a gente começou a trabalhar fazendo assessoria em outras escolas” (prof.2)

“(...) começou na verdade com o primeiro convite de assessoria pedagógica de uma extensão do que fazia o coordenador pedagógico dentro do Oliveira Lima” (prof.2)

“(...) eram instituições que me davam uma dupla tarefa, mediação pedagógica do trabalho de professores e administração educacional da instituição” (prof.4)

“(...) eu resolvi investir numa área que fizesse especificamente a formação daí veio juntar-me a um grupo de educadoras e abrir uma assessoria pedagógica” (prof.4)

“(...) eu projeto muita coisa quando estou pensando na formação foi aí que eu tive que desenhar uma rede formação” (prof.4)

“(...) damos consultoria para a formação de professores em escolas” (prof.4)

“(...) a gente foi convidada e então a gente prestou esse serviço de assessoria em outras escolas também com foco em educação infantil” (prof.2)

Seguindo na mesma categoria, outro indicador refere-se a ser formadora de formadores em instituições filantrópicas, designadamente fundações, ONGs e outras instituições que desenvolvem atividades diretamente ligadas à educação, seja na esfera da educação pública em atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, sejam em instituições educativas de apoio a escola e de fomento ao ensino e à aprendizagem.

A partir da análise de conteúdo extraída das entrevistas, foi possível perceber a amplitude da experiência como formadoras que estas professoras tiveram em suas trajetórias, extrapolando a formação especificamente para atividades docentes em sala de aula, ou seja, as formadoras assumiram-se para além de formadoras das instituições de ensino regular e foram para a experiência como formadoras de outros formadores envolvidos também com ações sociais. Portanto, ser formadora e desenvolver atividades de formação para estas professoras tornou-se cada vez mais um movimento profissional desafiador e estimulante, com um repertório diversificado e cheio de memórias de impacto profissional. Em algumas de suas narrativas, é possível explicitar o que foi vivido nessa área quando afirmam:

“(...) então lá eu tinha esse papel de elaborar cursos na minha área e atuar como formadora de pessoas que procuravam essa instituição” (prof.2)

“(...) publiquei um artigo pela Fundação Demócrito Rocha, esse arquivo foi parar na educação à distância e me deu um nome, foi a chance que eu tive e eu hoje trabalho como formadora de formadores” (prof.3)

“(...) depois quando eu assumi esse papel de formadora em outras instituições eu vi que era um papel complicado porque demanda tempo para estudar” (prof.4)

“(...) na verdade foram nesses espaços que me levaram quando eu cheguei no SESC eu trabalhava com jovens até o momento que eu

comecei a trabalhar com os professores, ou seja ajudar as pessoas a verem isso que eu estava vendo...ajudar a crescer” (prof.5)

“(...) e quando fui para o SESC eu já fui na condição de uma coordenação e isso mudou um pouco o foco, até que eu passei a trabalhar com as professoras, eram bem pouquinhos 4 ou 5, então isso me fez, .me obrigava a ajudar sempre alguém e daí era o tempo todo estudando” (prof.5)

Diante do exposto, percebe-se, nos discursos das professoras entrevistadas, um recorrente reconhecimento da potência de sua experiência vivida no Colégio Oliveira Lima, de forma a responder às questões desta investigação, realizada com o principal objetivo de compreender o significado que estas atribuem à sua formação através do modelo pedagógico de formação do C.E.L.O.L., como poderá ser visto na conclusão deste trabalho.

CONCLUSÃO

- Mudar o mundo, meu amigo
Sancho, não é loucura, não é
utopia, é justiça!

(Dom Quixote)

A constatação do personagem clássico do autor espanhol Miguel de Cervantes abre a conclusão do presente trabalho, na perspectiva de falar de educação e formação como um ato político e de coragem. Realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, a presente pesquisa teve como objetivo compreender o significado que professoras formadoras atribuem à sua formação através do modelo pedagógico de Lauro de Oliveira Lima, acerca de duas vertentes da sua obra – a educação e a formação.

Na perspectiva de enquadrar a pesquisa nos pressupostos teóricos, ressalta-se que este trabalho foi contextualizado nos debates que norteiam a formação de professores numa perspectiva de formação contínua, valorizando a figura do formador de professores como elemento-chave desse processo, considerando que ser formador, hoje, “É exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura” (Caspar, 2007, p.94).

Os pressupostos teóricos deste trabalho situam-se nos campos da formação contínua de professores, da formação de formadores de professores e em modelos de formação pela pesquisa, a partir do debate da figura do formador de professores como agente e colaborador de um projeto de formação em contexto. Procurou-se situar quem foi e qual a importância de Lauro de Oliveira Lima, a partir de um recorte histórico da educação brasileira, destacando seu legado e suas contribuições para o cenário educativo no Brasil.

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida a partir das questões de investigação que provocaram o interesse pela realização desta pesquisa; além disso, optou-se pela abordagem qualitativa. Foi desenvolvido e fundamentado no paradigma interpretativo e teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semidiretiva, inspirada no método biográfico. No trabalho empírico, buscou-se, além de desvendar o significado atribuído aos contributos teórico-práticos na formação de formadores de professores por meio de experiência de formação no modelo pedagógico de Lauro de Oliveira Lima, procurou-se compreender como estas educadoras perspectivam o contributo desta formação para suas trajetórias profissionais e a relação que

estabelecem entre esta formação e o desenvolvimento de suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente.

Como estudo empírico, o trabalho foi realizado com a participação de oito professoras formadoras de professores que atuam na esfera da educação pública e privada no estado do Ceará. Para a realização da entrevista, efetivada a partir de um guião previamente elaborado e estruturado em blocos temáticos, foram recolhidos os dados sobre as representações destas formadoras acerca da experiência de formação contínua no território de investigação e quais os impactos identificados na sua atuação como formadoras de professores. Desse modo, a entrevista foi inspirada no método biográfico e, por essa razão, foi possível abranger perguntas que investigaram as motivações da escolha profissional, a trajetória profissional, os conhecimentos teóricos e práticos, bem como a experiência da carreira na formação de formadores.

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista semidiretiva, de cunho biográfico, foi capaz de promover narrativas com relatos biográficos e uma oportunidade de revisitarem situações pedagógicas vivenciadas no Centro Educacional Experimental Jean Piaget. Pôde-se observar que a experiência de responder à entrevista provocou emoção em algumas das entrevistadas, bem como um despertar em relação ao impacto da experiência formativa vivida. Dominicé (2006) argumenta que “Os relatos biográficos deixam transparecer os quadros de referência mediante os quais os adultos dão sentido à história de sua vida” (p.351). Portanto, esses quadros de referências foram evidenciados nesse momento de recolha da entrevista.

As professoras entrevistadas partilharam relatos significativos sobre os aspectos importantes de suas trajetórias, cabendo um recorte pontual e enfático dessa experiência, o que oportunizou a investigação dos discursos por meio da técnica de análise de conteúdo, tendo como suporte teórico Amado *et al.* (2017), Bardin (2008), assim como Bogdan e Biklen (1994).

Os dados recolhidos foram posteriormente sistematizados e analisados considerando a seguinte pergunta de partida: que significado atribuem à sua formação professoras formadoras formadas através do modelo de Lauro de Oliveira Lima? Essa questão foi desdobrada em duas questões de investigação, na perspectiva de conhecer como as participantes do estudo perspectivam o contributo dessa formação para as suas trajetórias profissionais, bem como que relação estabelecem entre esta formação e o desenvolvimento das suas concepções acerca da educação, da formação e da profissão docente.

Em busca de respostas às questões de investigação e a partir da interpretação dos dados analisados, foi possível organizar as informações em três temas: i. motivação para a docência; ii. experiências docentes C.E.L.O.L; iii. ser formadora. Todo esse quadro de temas possibilitou uma amplitude biográfica investigativa, perpassando pela infância e outras experiências presentes nas

histórias de vida das entrevistadas, o que permitiu identificar elementos de destaque que reverberaram na escolha da docência como profissão, chegando à sua atuação como formadora.

Foi possível inferir, nos discursos de algumas das entrevistadas, a descoberta de que, até então, não haviam tido oportunidade de refletir sobre o elemento norteador e/ou determinante para sua **escolha profissional**, bem como não haviam percebido que algumas das experiências da infância poderiam ter sido percebidas como elementos impulsionadores para essa motivação. Seus relatos revelaram a entrevista de cunho biográfico como um instrumento metodológico potente e capaz de suscitar esse resgate do vivido, permitindo essa reflexão sobre o passado para constituição lúcida do presente. Nesse sentido, Dominicé (2006) argumenta que “(...) o relato de vida não está relacionado apenas ao caráter extraordinário dos acontecimentos referidos e nem ao carisma pessoal de quem narra a sua história, mas (...) à maneira pela qual ele dá conta de maneira significativa da forma que a história de vida de seu autor adquiriu” (p.352).

A partilha das histórias de vida recolhidas por meio da entrevista suscitou um momento de deslumbramento destas professoras, com sentimentos de pertença e de gratidão à pesquisadora, como se essa experiência da entrevista fosse um encontro marcado para que pudessem parar a rotina de suas vidas e trazer à memória algumas lembranças preciosas adormecidas, e que nesse momento da entrevista foram despertadas. Algumas reagiram com certa melancolia e outras com euforia, em especial quando a memória da infância foi abordada. Também houve, nesse percurso, outras situações relacionadas ao que fora vivido em ambiente familiar e que representavam também parte dessa memória afetiva, algo de grande valor e impulsionador da escolha profissional.

Com relação à **experiência docente no C.E.L.O.L.**, foi possível, a partir das categorias que emergiram, compreender a significativa importância da formação inicial e contínua para a maioria dessas professoras, bem como, os saberes percebidos como constructos da cultura institucional. Nesse sentido, Junckes e André (2012) argumentam que “(...) as relações que os professores formadores estabelecem com saberes profissionais encontram-se associadas à cultura institucional que produz uma trama de relações nos espaços de trabalho” (p. 525). As autoras destacam também que “(...) as instituições são permeadas de significações. E nessa perspectiva podem ser fonte de alienação ou de criação no que se refere a atividade profissional” (*idem*, p. 525).

Foi possível, portanto, perceber como pontos de destaque o que representa esse ganho de imersão no C.E.L.O.L. e aquilo que agregou à experiência como docente. Dentre os vários aspectos citados nas narrativas das entrevistadas, destacam-se a dinâmica de grupo vivida; as relações heteroformativas impulsionadas pelo grupo de estudos; as estratégias pedagógicas como ferramentas também formativas, como é o caso do planejamento e da compreensão da teoria da

epistemologia genética, bem como as obras de Jean Piaget e de Lauro Oliveira Lima, como base para as atividades.

Ao articular essa afirmativa com elementos teóricos específicos dos dois autores, podemos perceber a relação dialógica entre a epistemologia genética e a abordagem pedagógica de Lauro de Oliveira Lima, em especial sua importância para a formação contínua de professores. Em destaque, Piaget (1975) afirma:

A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (p. 15).

Essa reflexão em relação à condição adaptativa da inteligência e à complexa relação de equilíbrio progressivo que o ser humano estabelece com o que lhe apresenta o meio conduziu Lauro de Oliveira Lima a indicar a problematização das situações de aprendizagens aos professores, para que as crianças possam, constante e progressivamente, encontrar esse equilíbrio. Dessa forma, a formação em contexto do modelo de formação do educador aponta que o professor necessita observar o ambiente de aprendizagem e seus acontecimentos, ou seja, a epistemologia da prática. Assim ele poderá descobrir o que aprender e para que aprender através da reflexão na e sobre a ação, aspectos que configuram um processo de formação pela pesquisa. Para Lauro “todo comportamento didático deve agora ser justificado cientificamente (Lima, 1980, p.133)”.

Outros elementos que emergiram em seus discursos foram as diferentes tarefas que mantinham o grupo e exploravam outras oportunidades formativas, tais como: os seminários, as aulinhas, a elaboração e construção de jogos didáticos, bem como, as partilhas de arte e cultura. Além desses aspectos, as entrevistadas apontaram a importância desse colegiado, também compreendido como ambiente de afetividade, como sugeriu o próprio Lauro, ao afirmar que “A educação da afetividade é a *dinâmica de grupo*” (Lima, 1984, p.30).

Nesse sentido, foi possível perceber como se configurou o desenvolvimento profissional e a valorização da formação, a partir de uma cultura capaz de reverberar em processos de autoformação, bem como o potencial de um ambiente de heteroformação e ecoformação, como o incentivo ao estudo diário que se relaciona ao modelo de formação pela pesquisa, por exemplo. Outro aspecto da formação também contemplado diz respeito à importância da saúde afetiva no grupo, nomeadamente, os momentos de sociograma que representavam uma oportunidade para

avaliar e perceber o clima no grupo, bem como o papel individual de cada sujeito dentro dessa dinâmica, que ora assumia a liderança, ora estava sendo liderado.

Desse modo, observou-se a comum referência a uma riqueza de diálogos constantes entre as professoras, caracterizando assim uma comunidade educativa de aprendizagem, com a colaboração permeando as relações, numa perspectiva intelectual e afetiva entre os pares. A esse respeito, Caetano (2003) argumenta que são necessárias algumas condições para o trabalho em conjunto e a participação de todos os membros, bem como a distribuição de funções de liderança e a aceitação da avaliação como parte do processo que possibilitam a colaboração do trabalho em conjunto. A autora afirma que “Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em conexão com os outros. Os professores, em particular, aprendem com seus alunos, com seus pares, com os formadores, com outros interlocutores da comunidade educativa (...)” (p.19).

Outro relevante resultado desta investigação refere-se à importância atribuída à compreensão das crianças e do seu desenvolvimento, com um olhar científico e à luz da epistemologia genética. Nesse sentido, as entrevistadas revelam atitudes e ações coerentes com a visão de Freire, P., (1996) sobre a professora piagetiana, com destaque para a curiosidade piagetiana, a escuta atenta das crianças e uma perspectiva acerca destas, como sujeitos autônomos e potentes, provocando-lhes conflitos cognitivos e dando voz às suas perguntas e aos desafios propostos (Lima, 2000).

As narrativas identificadas nas entrevistas demonstraram a amplitude de saberes e conhecimentos desenvolvidos nesse ambiente formativo. Ressaltaram também, e com alegria, as memórias suscitadas desse período vivenciado na escola. Nesse sentido, Almeida (2002) afirma que “o formador pode levar o formando a vivenciar a escola como um lugar de alegria” (p.30). Desse modo, foi possível constatar a existência de um ambiente constituído de dispositivos formativos suscitados como construtos da experiência do C.E.L.O.L. e reconhecidos como suporte para responder aos objetivos desta investigação. Por meio da análise de conteúdo, foi possível identificar as aprendizagens promovidas na instituição.

Ressalta-se que, em grande parte das narrativas, essa percepção é forjada numa compreensão crítica de que alguns dispositivos de formação do C.E.L.O.L. foram situados pelas entrevistadas como elementos de base para qualquer projeto de formação. Entretanto, elas apontam certa fragilidade em alguns aspectos, principalmente em relação ao teor exclusivista de C.E.L.O.L., fortemente enfatizado por algumas delas. As entrevistadas estavam referindo-se ao fato de a proposta formativa apresentar a teoria piagetiana com conteúdo quase que exclusivo. A recorrente menção deve-se ao fato de terem mergulhado intensamente no tema, como pouco espaço para uma diversidade de autores e abordagens pertinentes a uma proposta de formação.

A escolha por essa escassa pluralidade de conteúdo representa certa limitação para a perspectiva crítica, que as entrevistadas defendem, principalmente considerando tratar-se da necessidade de ampliar os repertórios necessários à função de formadora. Dito de outra forma, as entrevistadas reconhecem que essa experiência foi fundante e determinante para sua atuação como formadoras. Em contrapartida, elas afirmam que ter atuado no Colégio Oliveira Lima – em especial, ter vivenciado toda essa experiência de formação – permitiu-lhes construir um repertório crítico, emancipatório e de competência intelectual, sendo capazes de ampliar os saberes necessários à função de formadoras, inclusive de serem capazes de questionar a referida exclusividade de conteúdos propostos.

Por meio dessa escuta ampliada e da análise desses relatos biográficos, pôde-se observar, portanto, que, apesar da limitação dos conteúdos apresentados no processo de formação contínua, a própria dinâmica do grupo e os pressupostos da autonomia e criticidade provocados pela obra do professor Lauro deram condições para elas se perceberem nesse contexto limitado de temáticas e optarem por atuarem em outras instituições, impulsionadas a ocupar outras esferas, inclusive enquanto gestoras de espaços de formação. Dessa forma, é possível apontar que esses aspectos possam ter sido influenciados, pelo menos parcialmente, pelo processo heteroformativo e dinâmica do grupo, propostos na obra do autor, que afirma que “Só um educador com sólidas bases científicas terá coragem de esperar que o processo embriogenético cumpra as etapas de “construção da liberdade”” (Lima, 1984, p.76).

Ser **formadora de formadores** emergiu como consequência desse percurso biográfico para as entrevistadas, que hoje atuam como professoras formadoras de outros professores também formadores. Desse modo, o teor de seus discursos revelou que a carreira de formadoras foi uma oportunidade desencadeada numa sequência do desenvolvimento profissional após a saída do C.E.L.O.L.

Outro aspecto de destaque identificado nas entrevistadas é quanto à atuação profissional e ao próprio *currículum vitae*, visto que, ao concorrerem para vagas de formadoras em diversas instituições de educação, o fato de terem feito parte do corpo docente do Colégio Oliveira Lima, ou seja, formadas pelo C.E.L.O. L foi determinante para obtenção de êxito. A experiência tornou-se um destaque no mercado de trabalho da região, sobretudo para a atuação em atividades relacionadas a projetos de formação, como no caso dos programas das secretarias municipais e estadual de educação, bem como para a iniciativa privada. Percebe-se, portanto, que a proposta de formação contínua da referida instituição, além de ser reconhecida pelo grupo de educadoras e educadores contemplados, é também socialmente reconhecida como uma mais-valia para a educação.

Um número significativo de entrevistadas afirmou que ter feito parte dessa equipe foi determinante também para assumirem cargos de gestão pedagógica, nomeadamente em coordenação e supervisão de instituições educativas. Nesse sentido, no discurso das entrevistadas, foi possível perceber o reconhecimento e o valor que dão à experiência que tiveram como professoras, e ao fato de terem recebido no C.E.L.O.L. um modelo de formação contínua em que suas respectivas coordenadoras e supervisoras atuaram como parceiras, ou seja, colaboradoras de suas salas de aula.

A partir dos discursos, também foi possível inferir sobre a compreensão que as entrevistadas têm a respeito da **concepção de formação** do C.E.L.O. L, em especial, no que se refere às relações entre formandos e formadores. Tanto os coordenadores como a direção ocuparam o papel de acompanhamento sistemático, dando-lhes suporte como formadores implicados, ora com questões teóricas metodológicas, ora com aprofundamentos de aspectos relacionados aos alunos, à gestão da sala de aula e ao projeto coletivo da escola.

Dialogando com essa perspectiva, Almeida (2002) argumenta que um projeto de formação de professores é consistente quando apresenta uma intencionalidade claramente definida e reitera que “(...) quanto maior o entrecruzamento dos projetos pessoais e existenciais dos formandos e formadores com o projeto coletivo da escola, maior a probabilidade de o projeto de formação atingir seus objetivos” (p.31). O autor ressalta, também dentro dessa intencionalidade, que “(...) ao lado dos conteúdos escolares, os métodos empregados, as atitudes dos professores, a estrutura e a gestão da escola são instrumentos fortemente formadores” (*idem*, p.31).

Desse modo, a partir dessas referências formativas, por meio de um processo de homologia, as entrevistadas, outrora professoras do C.E.L.O. L e agora no papel de formadoras de outros professores, referem que os saberes de base que hoje desenvolvem em seus respectivos ambientes profissionais foram oriundos dessa experiência prática no C.E.L.O.L. e desse processo homológico. Experiência que contribuiu para alavancar de suas carreiras como formadoras, ou seja, terem iniciado a carreira no C.E.L.O.L. e este fazer parte de seu processo no contexto da formação contínua foi a base para o seu desenvolvimento como formadoras. Nesse sentido, Charlier (2001) afirma que o prático, ao refletir sobre a ação, pode tirar “partido da experiência passada” (p.93), experiência essa que foi fundamental para a formação dessas professoras como formadoras e, com isso, permitiu-lhes compor elementos importantes para o desempenho da função.

Nessa perspectiva, Caspar (2007) argumenta que “Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, fazem parte da função-chave da mediação que os formadores, exercem os professores, os tutores, os monitores... os “mestres”” (p.88). Ou seja, independentemente do lugar e da função que ocupam no cenário formativo, sua atuação está ligada às “(...) funções de educação e de

socialização, de facilitação da inscrição em formação e da persistência no tempo, de criação das condições de aprendizagens bem sucedidas no seio de um ambiente favorável” (p.88). O autor ainda acrescenta que, no seu papel, “cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido” (*idem, ibidem*, p.88).

Diante do exposto, foi possível dar respostas nesta investigação quanto à compreensão da gestão e organização da formação de professores, a partir da concepção de Lauro de Oliveira Lima, como contributo teórico/prático para a formação de formadores. Por meio deste estudo empírico, foi revelada a importância da sua obra e seu projeto de formação docente, elaborado desde a década de 1950 e aperfeiçoado até os dias de hoje, como uma possível estratégia de formação a ser difundida no contexto de formação contínua.

A base teórica da epistemologia genética foi substancialmente importante dentro da instituição formativa que deu corpo à este estudo. Dessa forma, sua realização tem potencial para tornar-se um contributo para outras propostas educativas que busquem atuar por meio de modelos de formação em contexto e pela pesquisa, em especial, a promoção de formação em rede, por meio de uma comunidade colaborativa favorecida pela dinâmica de grupo. Portanto, o presente trabalho apresenta o modelo pedagógico de formação de Lauro de Oliveira Lima como uma possibilidade de formação de formadores em diversas esferas educativas, identificando o legado desse educador brasileiro e a importância da sua obra para a educação.

No livro *Pedagogia da Tolerância*, o mestre Paulo Freire (2004) afirma que “não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas” (p.91). Depois de uma trajetória pautada na escuta dessas professoras sobre sua vida e sua formação, o presente trabalho sonha em comungar com outros educadores e educadoras essa experiência, tornar-se instrumento e possibilidade de inspiração para outros temas de investigação relacionados a esse campo de pesquisa e para tantos outros possíveis, como sonhado pelo professor Lauro de Oliveira Lima, carinhosamente chamado pelo próprio Paulo Freire (2013) de “Quixote Brasileiro”.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1980). Prefácio. In L. Lima, *Piaget para principiantes* (pp. 9-10). Rio de Janeiro: Sumuus.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Amado, J. C. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. R. (2002). A dimensão relacional no processo de formação docente: Uma abordagem possível. In V. M. Placo, *As relações interpessoais na formação de professores* (pp. 77-87). São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, L. R. (2002). Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In V. M. Placco, *As relações interpessoais na formação de professores* (pp. 21-34). São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, L.R (2003). O relacionamento interpessoal da coordenação pedagógica In L. Almeida, & V. Placco, (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (pp.67-79). São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, M. I. (2006). Apontamentos a respeito da formação de professores. In R. L. Barbosa, *Formação de educadores: Artes e Técnicas, Ciências e políticas* (pp. 177-188). São Paulo: Unesp.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2003). Qual (Quais) profissões(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 55-79). Porto Alegre: Artmed.
- Altet, M., & Paquay, L. Perrenoud, P. (2003). A Profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud (Orgs.). *A Profissionalização dos formadores de professores* (pp. 233-252). Porto Alegre: Artmed.
- Anastasiou, L. G. (2004). Profissionalização continuada: aproximação da teoria e da prática. In R. L. Barbosa, *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores* (pp. 475-496). São Paulo: Unesp.
- Ando, L. M. (2015). *Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: Um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional*. Dissertação de mestrado (texto policopiado). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.

- André, M. (2009). Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente. In S. Z. Pinho, *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação* (pp. 241-250). São Paulo: Unesp.
- André, M. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, 33(3), 174-181.
- André, M. E. (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 91(27), 122-143.
- Aranha, M. L. (1996). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Azzi, S. (2008). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 35-60). São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Beillerot, J. (2015). "A Pesquisa": Esboço de uma análise. In M. André, J. Beillerot, L. M. Santos, & M. Miranda, *O papel da pesquisa na Formação e na prática dos professores* (pp. 81-103). Rio de Janeiro: Papirus.
- Becker, F. (2003). Vygotski versus Piaget ou sociointeracionismo e educação. In R.L.L.
- Becker, F (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Artmed
- Becker, F. (2009). O que é construtivismo. *Revista de Educação AEC*, (pp. 7-15) Brasília, v. 21, n. 83.
- Bello, J. L. (2010). *Lauro de Oliveira Lima: Um educador brasileiro*. São Paulo: Clube de autores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos* . Porto: Porto Editora.
- Bruno, E. & Christov (2003) . Reuniões na escola: Oportunidade de comunicação e saber. In Bruno, E. , Almeida, L., Christov, L. (org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo. Edições Loyola.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano.
- Brzezinski, I., & Garrido, E. (2006). A pesquisa na formação de professores. In: R. L. Barbosa, *Formação de educadores: Artes e técnicas, Ciências e Políticas* (pp. 15-36). São Paulo: Unesp.
- Caetano, A., Freire, I., Sobral, C. (2018). Emoções e ética na formação de formadores: a complexidade em ação. *Revista Contexto e Educação*. N.106 (pp.119-138). Ed. Unijuí.
- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Caetano, A. (2015). Ser professor e formador de professores: a complexidade de um duplo papel. In A. Loss, A. Caetano, J. Ponte (Orgs.). *Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas* (pp.31-54). Curitiba. Editora Appris.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Revista de ciências da educação Sisifo* nº 2 Jan/ Abril.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Charlier, E. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In M. Altet, L. Paquay, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Formando professores profissionais Quais Estratégias? Quais Competências?* (pp. 85-102). Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-108). São Paulo: Cortez.
- Corrêa, C. P. (2017). *A Formação dos Formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)*. Tese de doutoramento, (texto policopiado). Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Dominicé, P. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto) biográfico e a formação*, Vol. Nº1 (pp. 52-61). Lisboa: Ministério da Saúde; Cadernos de Formação.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Revista Educação e Pesquisa*. V.32,n.2,p. 345-357, Maio/ago.
- Esteves, M. (2001). A investigação enquanto estratégia de formação de professores. *Revista Mathésis*, 217-233.
- Estrela, A., & Estrela, M. (2001). Antecedentes do Projecto IRA- Origem de um projecto de formação. In A. Estrela, & M. T. Estrela, *IRA Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores Estudos de Caso* (pp. 15-27). Porto: Porto Editora.
- Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados.
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação contínua de professores. In J. Formosinho, *Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade Aveiro.
- Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In: Formosinho, J. (org) *Modelos curriculares para a educação de infância*, Coleção Infância (pp.51-85). Porto. Editora Porto

- Formosinho, J. O. (2018). *A formação como pedagogia da relação*. *Revista Educação e Contemporaneidade*.v. 27(nº 51), 19-28.
- Freire, I. (2014). Da etnografia à etnografia crítica: Movimentos emancipatórios na construção de comunidades. In M. Mesquita, *Fronteiras Urbanas, Ensaio sobre a humanização do espaço* (pp. 81-87). Viseu: Anonymage.
- Freire, I., Estrela, M. T. Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributos para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. v.46 n.11, (pp.151-172)
- Freire, I. P. (2001). Conhecer o pensamento dos alunos através de um percurso de formação. In A. Estrela, & Estrela, M. T. *IRA - Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores Estudos de caso* (pp. 215-234). Porto: Porto Editora.
- Freire, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2013). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. (2004). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios . In R. L. Barbosa, *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 433-441). São Paulo : Unesp.
- Ghiraldelli Jr, P. (1990). *História da Educação* (Vol. Coleção Magistério do 2º grau). São Paulo: Cortez.
- Gomes, R. (1994). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. Minayo, *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 67-80). Petrópolis RJ: Vozes.
- Gonzaga, A. M. (2006). A pesquisa em educação: Um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. Franco, *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 65-92). São Paulo: Edições Loyola.
- Goulart, I. B. (1998). *Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes.
- Jr, A. (1999). O conceito de modelo e sua utilização nas ciências do comportamento: Breves notas introdutórias. *Revista Estudos de Psicologia*. Campinas. Pontifca Universidade Católica v.16 n.1, pp.15-16.

- Imbernón, F. (2004). *Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo : Cortez.
- Jobert, G. (2003). A profissionalização: Entre competência e reconhecimento. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221-232). Porto Alegre: Artmed.
- Josso, M. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa, & M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*, Vol. Nº 1 (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Josso, M.-C. (2010). *Caminhar para si*. Porto Alegre: PUCRS.
- Junckes, R. S. & André, M. E. D. A (2012). O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. *Diálogo Educação*, Vol.12 Nº36 (pp. 511 - 527). Curitiba.
- Leite, T. M. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de doutoramento (texto policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lima, A. F. (2000). *Pré-escola e alfabetização: Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Lima, L. O. (1966). *Treinamento do professor primário: Uma nova concepção da escola normal*. Belo Horizonte: Editôra do Professor.
- Lima, L. O. (1976). *A escola secundária moderna: métodos e processos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Lima, L. O. (1980). *A Juventude como motor da história: abertura para todos os possíveis*. Rio de Janeiro: Editora Paidéia.
- Lima, L. O. (1980). *Piaget para principiantes*. Rio de Janeiro: Summus editorial.
- Lima, L. O., & Lima, A. E. (1983). *Uma escola Piagetiana*. Rio de Janeiro: Paidéia.
- Lima, L.O (1983). *Introdução à Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.
- Lima, L. O. (1984). *A construção do Homem segundo Piaget: Uma teoria da educação*. São Paulo : Summus editorial.
- Lima, L. O. (1996). *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, L. O. (1998). *Por que Piaget? A educação pela inteligência*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, L. O. (2000). *Piaget Sugestão aos Educadores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lima, M. (2001). *Formação contínua: a alegria de ser um eterno aprendiz*. FATIN, 41-70.
- Lima, M. d., & Gonçalves, H. H. (2009). A Práxis docente no desempenho das atividades do professor formador, (pp.2002-2013). Paraná. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33171>

- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e Compreensão na sala de aula*. Lisboa: ASA.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, Ano XXI (Nº74), 77-96.
- Lüdke, M. (2015). A Complexa relação entre professor e a pesquisa. In M. Lüdke, J. Beillerot, & M. André, *O papel da pesquisa na Formação e na prática dos professores* (pp. 30-62). Rio de Janeiro: Papirus.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre. Editora: Artmed.
- Maradan, O. (2003). Os formadores como vetor essencial na reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. In P. Perrenoud, M. Altet, & L. Paquay, *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 139-154). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, M.C. (1996). Sobre a observação. In Weffort, M. F (Org) *Observação registro reflexão: instrumentos metodológicos I*, (pp.15-28) Série seminários Cadernos de reflexão. São Paulo. Edições espaço pedagógico
- Minayo, M. C. (1994). Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. Minayo, *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis RJ: Vozes.
- Mizukami, M. d. (2004). Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In R. L. Barbosa, *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 285-314). São Paulo: Unesp.
- Mizukami, M. d. (2006). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-curriculum* <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 21/12/2020.
- Moita, M. C. (2007). Percursos de Formação e de Trans-formação. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Brasília: Cortez.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T, (1992). *Reformas Educativas e Formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*, Vol. Nº1 (pp. 127-129). Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de formação.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 9-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2002). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. In A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 31-48). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 49-66). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunes, A. I., & Nunes, J. C. (2014). Papel dos formadores, modelos e estratégias formativas no desenvolvimento docente. *Revista Série- Estudos- Periódico do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco*, pp. 167-185.
- Orsolon, L. (2003). O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. IN Almeida, L & Placco, V. (Org). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (pp.17-26). São Paulo. Edições Loyola.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e transformação da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pereira, L. L., & Martins, Z. I. (2002). A Identidade e a crise do profissional docente. In I. Brzezinski, *Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente* (pp. 113-132). Brasília: Plano.
- Pereira, J. (2017). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In Pereira, J. & Zeichner, M. (org). *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 07- 46) Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Perez-Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua profissão* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, E. (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas In M. Altet, L. Paquay, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Formando professores profissionais Quais Estratégias? Quais Competências?* (pp. 211-223). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pimenta, S. G. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-88). São Paulo : Cortez.
- Pimenta, S. G. (2008). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 34-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.

Rodrigues, M. Â. (2006). *Análises de práticas e necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério da Educação MEC.

Sacristán, J. G. (2005). Tendências investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta, *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-88). São Paulo: Cortez.

Santos, M. E. (2007). *Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: Articulações, dificuldades e possibilidades*. Dissertação de mestrado (texto policopiado). Santa Maria: Universidade Santa Maria.

Santos, M. M. (2013). *Formação continuada de professores em contexto laborais colaborativos seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. Tese de doutoramento (texto policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, 14(nº 40), 143-155.

Saviani, D. (2019). *Histórias das Ideias pedagógicas no Brasil* (Vol. Coleção Memória da Educação). Campinas: Autores Associados.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Silva, R. M. (2017). *Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do Séc. XXI*. Dissertação de mestrado (texto policopiado). Universidade Federal de Uberlândia.

Shor, I. & Freire, P. (1986). *Medo e Ousadia- O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Snoeckx, M. (2003). Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In Perrenoud, P, Altet, M. & Paquay, L. *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 21-40). Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (2012). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Ed. Artmed

Souza, E. C.(2006). Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In Barbosa, Raquel L.L (org), *Formação de Educadores: Artes e técnicas, ciências e políticas* (pp.581-593). São Paulo: Ed. Unesp

Szymanski, H., Almeida, L.R., Prandini, R.C.A.R. (2010). *Perspectiva para a análise de Entrevistas*. Szymanski, H(org) (2010). In *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.

- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, (Nº14), 61-88.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docente e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, L.M & Lessard, C. (2002). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Vaillant, D. (2003). *Formação de formadores: Estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL.
- Vasconcelos, M. S. (1996). *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, S. L., & Farias, I. M. (2007). *Política Educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: Liber Livro.
- Warschauer, C. (2017). *Rodas em Rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Weffort, M. F. (1996). Sobre a prática do instrumento da observação entre educador e educando In Weffort, M. F (Org) *Observação registro reflexão: instrumentos metodológicos I*, (pp.4-14) Série seminários Cadernos de reflexão. São Paulo. Edições espaço pedagógico.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o Practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sites visitados

<https://www.infoescola.com/biografias/jean-piaget/>

<http://laurodeoliveiralima.blogspot.com/p/biografia.html>

<https://www.gov.br/mec/pt-br>

<http://adrianaoliveiralima.blogspot.com/?m=1>

<https://www.youtube.com/channel/UCNXfVChH3uHP9VSGx0QHcgQ>

ANEXOS

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tipo: Entrevista semi-directiva

Destinatários: Um grupo de ex- Professores do Colégio Oliveira Lima

Objectivo Geral: Recolher dados de opinião sobre as representações de uma amostra de ex-professores do Colégio Oliveira Lima sobre a sua formação continua no ambiente de trabalho e quais os impactos dessa formação na sua actuação como formador de formadores

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	P/ UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
A Legitimação da entrevista do entrevistado	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela surge	Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? E acerca da entrevista?	Objectivo da entrevista e do trabalho de investigação Posição, estatuto e papel do investigador/entrevistador Utilização dos resultados
	Valorizar o contributo da entrevistada	Há alguma coisa que não tenha ficado clara?	Importância da participação da entrevistada
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido	Há alguma pergunta que gostaria de fazer? Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome algumas notas?	Confidencialidade e anonimato Registo
	Agradecer a participação no estudo		<i>(Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo)</i>
B Motivação	Recolher dados de opinião que permitam compreender as razões que levaram a	Que motivos o levaram a ser educadora? Que importância tem para	- Expectativas criadas - Vantagens - Contributos

	entrevistada a ser educadora.	si ser educadora?	- Benefícios - Motivos
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	P/ UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
C Trajectória profissional	Recolher dados de opinião que permitam compreender como se deu seu percurso profissional.	Sabemos que é educadora hoje, mas pode nos falar um pouco como se deu a sua trajectória profissional até chegar ao Oliveira Lima? Em que aspecto foi significativo entrar para a equipe pedagógica como docente no Oliveira Lima? Como se deu o seu processo de adaptação enquanto professora na abordagem metodológica no Oliveira Lima?	- Histórico - A escolha - Vantagens - Adaptação
D Conhecimento Teórico e Prático	Recolher dados de opinião que permitam compreender a aprendizagem teórica e prática no Oliveira Lima	Sabemos que qualquer profissão exige estudos permanentes da teoria, na sua visão como se deu esse processo de formação no	- Investigação - Conteúdos - Teórico

		<p>Oliveira Lima?</p> <p>Que conhecimentos teóricos foram relevantes para o exercício de sua prática pedagógica no Oliveira Lima?</p> <p>Que conhecimentos práticos foram aprendidos que trouxeram contributos a sua formação enquanto educadora no Oliveira Lima?</p>	-Práticos
BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	P/ UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
E Formação de Formadores	Recolher dados de opinião que permitam compreender o impacto da formação do sujeito formador no contexto do Colégio Oliveira Lima.	Sabemos que hoje você actua como formador de formadores, conte-nos como surgiu essa prática na sua trajetória?	<p>- Decisão</p> <p>-Formador de formadores</p> <p>- Impacto</p>

		<p>Em que medida na sua opinião fazer parte do contexto de formação do Colégio Oliveira Lima foi significativo para você actuar hoje como formadora de formadores?</p>	
--	--	--	--

Fortaleza, 22 de Março de 2021

Eu Lauro Henrique Santos de Oliveira Lima, Diretor e sócio proprietário, responsável pelo Colégio Oliveira Lima, situada à Rua Barbosa de Freitas, 705 na cidade de Fortaleza- Ceará, com CNPJ: 11.773.470/0001-04 – 11773470000104 e Razão Social: Centro de Desenvolvimento de Estudos e Pesquisas LTDA, autorizo a realização da pesquisa e a publicação acadêmica desenvolvida como Dissertação de Mestrado em nome de Regina Ângela Esteves da Justa Santos, realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal com as orientadoras e professoras Doutoras Ana Paula Viana Caetano e Isabel Maria Pimenta Freire e apresenta como objeto de investigação a formação de professores formadores. A dissertação compreende o trabalho final para obtenção conducente ao grau de mestre e tem como título **TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE FORMADORAS DE PROFESSORES: O CONTRIBUTO DO MODELO DE FORMAÇÃO DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA**. Ressalta-se que para efeitos de normas académicas a identidade pessoal dos participantes da pesquisa foram mantidos em anonimato.



Quadro de Modelos de formação de professores do artigo de Manuela Esteves

Orientação Dominante Autores	Crítica/ Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Acadêmica
Joyce (1975)	progressiva	personalista	baseada na competência	tradicional acadêmica	acadêmica
Hartnett e Naish (1980)	crítica		tecnológica	artesanal	
Zeichner (1983)	investigativa	personalista	behaviorista	artesanal	acadêmica
Kirk (1986)	radicalismo		racioalismo		
Zimpher e Howey (1987)	crítica	pessoal	técnica	clínica	
Kennedy (1987)			aplicações de “Skills” Aplicações de princípios e teorias	acção deliberada; análise crítica	

Quadro comparativo Método Psicogenético

ESCOLA TRADICIONAL	MÉTODO PSICOGENÉTICO
Ensino	Aprendizagem
Plano de aula	Período de aprendizagem
Aula Expositiva	Dinâmica de grupo
Dar aula	Orientar um período de aprendizagem
Aula	Brincadeira
Memória	Inteligência (solução de problema)
Tortura	Prazer
“Caretice”	“Cabeça-feita”
Psicodélico	Criativo
Fraude	Relaxamento
Recursos áudio-visuais	Técnicas de aprendizagem
“ Eu tô na minha”	“Eu tô na nossa”
Programa	Objetivos
Disciplina	Interdisciplinaridade
Linearidade	Complexificação
Professor	Equipe interdisciplinar
Memória	Criatividade
Repressão	“É proibido proibir”
Saber escolar	Saber da rua
Fazer	Compreender

Acerto como avaliação	Erro como avaliação
Perspectivas	Necessidades
Heteronomia	Autonomia
Engajamento acrítico	Crítica da realidade
Equilíbrio	Desequilíbrio
O que fazer	Para que e porque fazer
Produto	Processo
Modelo Cartesiano	Modelo holístico
Rendimento	Ludicidade
Perfeito	Possível
Mando/obediência	Discussão
Autoritarismo	Autoridade
Imposição	Respeito
Decisão unilateral	Decisão grupal
Resposta Pronta	Desafios
Individual	Grupal
Adestramento	Crescimento
Macetes	Construção
Co-ação	Co-operação
Dever	Cooperação
Chefia	Liderança emergencial
Prêmio e castigo	Grupo_análise

(Adaptado do livro: Lauro Oliveira Lima, um educador brasileiro, 1995, p.85-86 autor: José Luiz de Paiva Bello)

Quadro de Dispositivos de Formação

Quadro de dispositivos práticos de formação contínua de professores no C.E.J.P	
Tempo de Observação/ Feed back	O tempo de observação é o tempo em que o coordenador pedagógico entra no recanto, senta-se e observa um tempo de atividades daquela turma. A partir das suas observações faz o registro da atividade e organiza uma pauta com base nas suas respectivas observações, num outro momento, traz um feed back para o professor. O momento de feed back geralmente traz elementos relacionados ao planeamento, comportamento das crianças, a postura do professor, os materiais usados na atividade, a situação problema, os desafios propostos e dialoga sobre o planejado e o realizado. Geralmente a observação ocorre de 1 a duas vezes por semana e o feed back 1 vez por semana sendo esse tempo individual.
Tempo de Reunião	O tempo de reunião é um tempo separado exclusivamente no horário após o expediente. Esse tempo é moderado pela coordenadora, mas é fragmentado em diversos momentos para dar conta da pauta da rotina do dia, ou seja, com uma lista de tarefas previamente delegadas à reunião acontece contemplando assuntos diversificados, desde as ocorrências corriqueiras da sala de aula, até de fatores externos. Nessa mesma reunião a pauta segue um ritmo de assembleia e o responsável pela pauta tem o seu tempo para dirigir a sua tarefa tais como: ocorrências, aulinha, estudo etc
Tempo de Estudos	O tempo de estudo é o tempo separado para estudar de forma mais aprofundada uma determinada obra de Piaget ou de Lauro, desse modo, o debate relacionado ao estudo gira em torno da teoria psicogenética. Esse tempo é moderado pelo coordenador pedagógico, entretanto havendo a presença da coordenação ou Adriana Flávia, são estes que assumem a moderação. Cabe ressaltar que o tema específico do estudo foi previamente escolhido pelo responsável que é sempre um membro da equipe docente, sendo este mesmo o responsável em conduzir o tempo de estudos. O tempo de estudos é diário e demora cerca de 1h/a.
Tempo de Avaliação e serão	O tempo de avaliação é um tempo reservado de 1 semana sem a presença dos alunos, ou seja, é uma semana reservada a cada bimestre em que os alunos não vão para a escola e ficam em casa com atividades de pesquisa a serem realizadas, enquanto seus professores ficam na escola realizando atividades com o “pente fino” que consiste em analisar toda documentação pedagógica dos alunos, todos os desafios e pesquisas, projetos que os alunos realizaram na etapa anterior e verificar como tem sido o desenvolvimento individual e grupal dos alunos. O pente fino é um portfólio que compõe o registro da participação detalhado do desenvolvimento dos alunos, desse modo, o professor tem como ter uma maior precisão do estágio de desenvolvimento que o aluno está e reavaliar seu planeamento. Em seguida a essa semana há o serão que é o momento de encontro de pais e mestres para uma devolutiva sobre o desenvolvimento do aluno e do grupo.

Tempo de Aulinha	O tempo de aulinha é um tempo reservado dentro do tempo da reunião diária que permite uma apresentação de cunho cultural ou de assuntos diversos pelos próprios professores. Esse tempo dura em torno de 15 minutos e os professores podem trazer para esse momento, um poema, uma reportagem, uma curiosidade, um enigma, uma biografia, uma música, um postal, um livro, um convite de peça de teatro, uma vernissage, uma crônica etc. É um tempo de enriquecimento intelectual e cultural prezando por partilhas de experiências estéticas vividas pelos próprios professores em momentos diversos da sua vida pessoal e profissional. Acontece diariamente e o grupo já tem definido com antecedência o responsável pela aulinha do dia.
Tempo de Sociograma	O tempo de realização do sociograma é um tempo para pontuar e apresentar o clima do grupo. Nesse tempo, que acontece uma vez por mês, o moderador do grupo provoca o grupo para uma pergunta, o grupo responde individualmente a resposta da pergunta que é organizada no mapa do sociograma, desse modo, o moderador consegue perceber o clima organizacional e a dinâmica do grupo, percebendo dessa maneira quem é o sujeito que mais aparece nas respostas, bem como aquele que está completamente ausente não aparecendo em resposta nenhuma, possibilitando com isso intervenções para melhorar o funcionamento e equilíbrio do grupo.
Tempo de Oficina Piagetiana	O tempo de oficina Piagetiana acontece aos sábados, fora do expediente da rotina e também no período que antecede o início das aulas. Nesse tempo, são trabalhados os testes piagetianos e outros temas ligados à proposta da escola, tais como: Linguagem, matemática, cartografia, teatro etc. É um momento de estudar e conhecer mais acerca de outros eixos temáticos que dialogam com a teoria psicogenética. Geralmente dura um período de quatro horas e funciona também como um tempo de cursos com certificação. Nessas oficinas geralmente estão os professores da escola, como também pais e outros interessados na comunidade escolar. Além de ser em muitas circunstâncias evento em que estudantes de pedagogia ou áreas de licenciatura podem participar como alunos.
Tempo de Planejamento	O tempo de Planejamento é dividido em 3 momentos diversificados. Num primeiro momento tem a elaboração do planejamento anual com uma grelha de conteúdos esperados para cada nível de desenvolvimento. Esse planejamento é fragmentado em semanas e por unidades temáticas, em seguida, é descrito um planejamento diário que define os detalhes do dia, contando os pormenores da atividade com a situação problema, a tomada de consciência e a generalização daquilo que foi proposto. Cada professor tem seu caderno de registro semanal e de registro diário. Esse caderno é entregue a coordenação semanalmente e devolvido com todos os respectivos feedbacks e fundamentos teóricos e didáticos da teoria piagetiana.

(Quadro de dispositivos de Formação docente elaborado a partir do Método Psicogenético)

Quadro de preocupações das Professoras

1. A professora deve estar tão atenta ao desempenho intelectual (inteligência), quanto ao relacionamento das crianças entre si e com a professora (afetividade): o desenvolvimento deve ser integral.
2. Se a situação – problema não provocar alto grau de interesse (afetividade), provavelmente, está acima ou abaixo do nível de desenvolvimento da criança: o interesse é o índice pedagógico de que a situação é adequada.
3. Deve-se ter o maior cuidado em evitar que a criança caia em reação circular (ficar repetindo, estereotipadamente, a mesma atividade): neste caso, a função da professora é “complexificar” a situação para que a criança avance.
4. Do ponto de vista de Jean Piaget, não há, propriamente, em vez de repeti-la (exercício) para fixa-la , deve-se propor uma situação, gradual e sequencialmente, nova.
5. A professora deve acompanhar a discussão ou pesquisa da solução com sugestão, perguntas orientadoras, explicações suplementares; com o intuito de orientar, discretamente, o trabalho e manter vivo o interesse das crianças.
6. A situação-problema deve estar rigorosamente, adequada ao nível de desenvolvimento da criança: para isto, a professora deve saber diagnosticar, com testes piagetianos , em que fase e período de desenvolvimento está a criança.
7. Resolvido o problema ou concluída a pesquisa, inicia-se a fase de “ tomada de consciência”: a professora leva as crianças a “explicarem” como “resolveram” o problema , que raciocínios fizeram, como encontraram a solução (debate).
8. Na discussão dos resultados (tomada de consciência), atenta-se tanto para os processos intelectuais, quanto para o relacionamento das crianças entre si: a solidariedade é um fenômeno ao mesmo tempo intelectual e afetivo.
9. Na discussão final, à professora encaminha os resultados para a generalização (criação de teorias) e para aplicação (transferência dos resultados para outras áreas): a generalização e a aplicação “ fixam a aprendizagem
10. Cada situação seguinte deve estar apoiada, estritamente, na situação anterior (construtivismo sequencial- J. Piaget). Cada situação dominada pela criança deve servir de esquema de assimilação da seguinte (estruturação).

Adaptado do livro: Uma escola Piagetiana, RJ, 1984, p.31 autor: Lauro de Oliveira Lima